

**MARIA ELISABETE RODRIGUES DA SILVA**

**A COLABORAÇÃO ENTRE PAIS DE CRIANÇAS  
COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS  
E OS PROFISSIONAIS NO JARDIM-DE-INFÂNCIA**

**UNIVERSIDADE DO MINHO  
INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA  
BRAGA - 2004**

Dissertação de Mestrado em Educação  
Especial – área de Intervenção Precoce, orientada  
pela professora Doutora Teresa Sarmiento.

### **AGRADECIMENTOS:**

Agradeço a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização desta dissertação:

À minha orientadora Professora Doutora Teresa Sarmento e a todos os professores que tive durante o Mestrado...

A todos aqueles que me incentivaram dando-me força para continuar...

Às colegas de profissão que tão gentilmente colaboraram na distribuição e recolha dos inquéritos...

Ao meu filho, agradecendo a sua paciência ajudando-me a trabalhar com o computador e a ultrapassar dificuldades sempre que as mesmas surgiam...

Ao meu marido a quem tirei muitas horas da minha companhia...

**A todos:**

**Muito obrigado.**

## ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>I PARTE</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO I</b>	
<b>1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL .....</b>	<b>18</b>
1.1. Breve cronologia da criação de jardins-de-infância em Portugal .....	22
1.2. O Impacto da frequência do jardim-de-infância no desenvolvimento da criança .....	25
1.3. Jardins-de-infância: serviço educativo e social .....	26
1.4. Os objectivos do Jardim-de-Infância .....	27
1.5. Aplicação do decreto-Lei nº 319/91 .....	28
<b>CAPÍTULO II</b>	
<b>1. A COLABORAÇÃO ENTRE PAIS DE CRIANÇAS COM NEE E OS EDUCADORES.....</b>	<b>30</b>
1.1. Definição do conceito de NEE .....	33
1.1.1. A progressiva construção do conceito de NEE .....	34
1.2. Da identificação das crianças com NEE à intervenção educativa.....	35
1.3. Da segregação à inclusão .....	37
1.4. Fontes de stress das famílias de crianças com NEE .....	44
1.5. A relação pais/escola: enquadramento legal .....	45
1.5.1. Análise da atribuição dos papéis educativos das famílias nas escolas segundo a legislação.....	47
1.6. A colaboração à luz da opinião de diferentes autores .....	52
1.6.1. Definições de conceitos .....	52
1.6.2. Formas de participação dos pais na escola .....	55
1.6.3. Envolvimento e parceria .....	62
1.6.4. A problemática das crianças com NEE .....	77
1.7. Sugestões de colaboração .....	81

<b>SÍNTESE .....</b>	<b>95</b>
 <b>II PARTE</b>	
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>100</b>
 <b>CAPÍTULO III</b>	
<b>1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA .....</b>	<b>101</b>
<b>1.1. Conceitos estudados.....</b>	<b>101</b>
<b>1.2.O porquê da nossa escolha .....</b>	<b>102</b>
<b>1.3. Metodologia utilizada .....</b>	<b>102</b>
 <b>CAPÍTULO IV</b>	
<b>1. PROCEDIMENTOS .....</b>	<b>104</b>
<b>1.1. A construção dos questionários.....</b>	<b>104</b>
<b>1.2. Objectivos e referências utilizadas.....</b>	<b>104</b>
<b>1.3. Amostra .....</b>	<b>109</b>
 <b>CAPÍTULO V</b>	
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>110</b>
<b>1. Características dos respondentes .....</b>	<b>110</b>
<b>1.1. Por idade.....</b>	<b>110</b>
<b>1.2. Por sexo.....</b>	<b>111</b>
<b>1.3. Por nível de instrução.....</b>	<b>112</b>
<b>2. Situação dos Educadores .....</b>	<b>114</b>
<b>3. Educadores de apoio educativo .....</b>	<b>115</b>
<b>4. Atitude dos pais perante o Jardim de infância .....</b>	<b>116</b>
<b>4.1. Apenas quando solicitados: indicador agregado .....</b>	<b>118</b>
<b>4.1.1. variações de opinião da ida dos pais ao jardim apenas quando solicitados segundo o seu perfil .....</b>	<b>119</b>
<b>4.2. Iniciativa própria: indicador agregado .....</b>	<b>119</b>
<b>4.2.1. variações de opinião da ida dos pais ao jardim por iniciativa própria segundo o perfil.....</b>	<b>120</b>

<b>5. Imagens do jardim-de-infância .....</b>	<b>120</b>
<b>5.1. Variações de opinião sobre o jardim segundo as características</b>	
<b>dos pais .....</b>	<b>122</b>
<b>5.1.1. Variações de opinião sobre o jardim na componente de</b>	
<b>apoio à família .....</b>	<b>122</b>
<b>5.1.2. Variações de opinião sobre o jardim na componente de</b>	
<b>aprendizagem .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1.3. Variações de opinião sobre o jardim na componente da</b>	
<b>socialização .....</b>	<b>123</b>
<b>5.1.4. Variações de opinião sobre o jardim na componente de</b>	
<b>bem-estar da criança .....</b>	<b>124</b>
<b>5.1.5. Variações de opinião sobre o jardim na componente de</b>	
<b>autonomia .....</b>	<b>124</b>
<b>6. Motivos dos pais de crianças com NEE para colocá-los no jardim .....</b>	<b>125</b>
<b>6.1. Variações de opinião dos educadores sobre os motivos que levam os pais</b>	
<b>de crianças com NEE a colocar os filhos no Jardim-de-infância .....</b>	<b>127</b>
<b>6.1.1. variações de opinião sobre os pais terem algum tempo livre.....</b>	<b>127</b>
<b>6.1.2. variações de opinião sobre querer integrar o filho, socializando-o...</b>	<b>128</b>
<b>6.1.3. variações de opinião sobre ter oportunidade de aprender</b>	
<b>como os outros .....</b>	<b>128</b>
<b>6.1.4. variações de opinião sobre os pais desejarem o bem-estar dos</b>	
<b>filhos.....</b>	<b>129</b>
<b>6.1.5. variações de opinião sobre ajudar a criança a ser autónoma.....</b>	<b>129</b>
<b>7. Contactos dos pais com o jardim-de-infância .....</b>	<b>131</b>
<b>7.1. Variações de opinião dos contactos dos pais com o jardim segundo</b>	
<b>o perfil dos respondentes.....</b>	<b>133</b>
<b>7.1.1. variações de opinião dos educadores sobre os contactos</b>	
<b>informais.....</b>	<b>133</b>
<b>7.1.2. variações de opinião dos educadores sobre os contactos formais .....</b>	<b>134</b>
<b>8. Familiar que mais contacta com o educador .....</b>	<b>134</b>
<b>9. Formas de participação: indicadores parcelares .....</b>	<b>135</b>
<b>9.1. Participação a nível individual: indicador agregado .....</b>	<b>139</b>
<b>9.1.1. variações da participação individual segundo o perfil dos pais .....</b>	<b>139</b>
<b>9.2. Participação a nível colectivo: indicador agregado .....</b>	<b>140</b>

9.2.1. variações da participação a nível colectivo segundo o perfil dos pais .....	140
10. Participação dos pais no jardim-de-infância .....	141
10.1. Tipos de participação: indicadores parcelares .....	142
10.2. Tipos de participação: recodificação .....	143
10.2.1. variações de opinião dos tipos de participação segundo o perfil dos pais .....	144
11. Relação dos pais com o jardim-de-infância.....	144
11.1 Posição dos pais face ao jardim-de-infância.....	145
11.1.1.variações da posição de pais informados segundo o seu perfil .....	147
11.1.2.variações da posição de pais colaboradores segundo o seu perfil ....	148
11.1.3.variações da posição de pais parceiros segundo o seu perfil .....	149
11.1.4.variações da posição de pais convidados segundo o seu perfil .....	149
11.1.5.variações da posição de pais ausentes segundo o seu perfil .....	150
12. Opinião dos educadores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos .....	150
12.1. variações de opinião do envolvimento dos pais segundo o perfil dos educadores.....	152
12.1.1. variações de opinião dos educadores face aos pais muito envolvidos .....	152
12.1.2. variações de opinião dos educadores face aos pais interessados ....	153
12.1.3. variações de opinião dos educadores face aos pais retraídos .....	153
13. Influência da classe social no envolvimento dos pais, na perspectiva das educadoras.....	154
13.1. variações de opinião da influência da classe social no envolvimento dos pais, na perspectiva das educadoras .....	155
14. Opinião dos educadores face à relação classe social/colaboração dos pais .....	156
14.1. variações de opinião sobre a relação classe social/colaboração dos pais .....	159
14.1.1. variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe superior serem mais colaboradores .....	159
14.1.2. variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe média colaborarem mais .....	160

14.1.3. variações de opinião dos educadores sobre os pais de nível social mais baixo colaborarem melhor .....	160
15. A relação educadores / pais de crianças com NEE .....	161
15.1. variações de opinião da relação educadora / pais de crianças com NEE .....	162
15.1.1. variações de opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais ..	162
15.1.2. variações de opinião face à educadora ter em conta as opiniões dos pais .....	163
15.1.3. variações de opinião face à educadora aceitar a colaboração dos pais na elaboração do programa educativo .....	164
15.1.4. variações sobre a educadora considerar as opiniões dos pais face á avaliação do programa .....	164
15.1.5. variações de opinião face ao respeito pelas diferenças culturais dos pais .....	165
16. Importância atribuída pelos educadores à colaboração com os pais .....	165
17. Participação dos pais no plano e programa educativo .....	168
SÍNTESE .....	170
CONCLUSÃO .....	174
BIBLIOGRAFIA .....	180
LEGISLAÇÃO CITADA .....	196
ANEXOS .....	197



## ÍNDICE DOS QUADROS

Quadro I - Composição da amostra de pais segundo a idade.....	110
Quadro II - Composição da amostra de educadores segundo a idade.....	110
Quadro III - Idades dos pais segundo os grupos etários.....	111
Quadro IV - Idades dos educadores segundo os grupos etários.....	111
Quadro V - Composição da nossa amostra de pais segundo o sexo .....	112
Quadro VI - Distribuição da amostra de pais por nível de instrução .....	113
Quadro VII - Nível de instrução dos pais por grupos .....	113
Quadro VIII - Distribuição da amostra de educadores por nível de Instrução.....	114
Quadro IX - Situação dos educadores inquiridos .....	114
Quadro X - Situação dos educadores segundo a especialização em ensino especial .....	115
Quadro XI - Situação dos filhos dos inquiridos face à existência de educadores de apoio.....	115
Quadro XII - Situação dos educadores face à existência de educadores de apoio na sua sala .....	116
Quadro XIII - Atitude dos pais de crianças com NEE face ao jardim-de-infância .....	116
Quadro XIV - Atitude dos pais na ida ao Jardim-de-infância .....	118
Quadro XV - Atitude dos pais na ida ao Jardim-de-infância apenas quando solicitados.....	118
Quadro XVI - Variações de opinião dos pais na ida ao jardim apenas quando solicitados segundo o seu perfil.....	119
Quadro XVII - Atitude dos pais na ida ao jardim por iniciativa própria....	119
Quadro XVIII -Variações de opinião dos pais na ida ao jardim por iniciativa própria segundo o seu perfil .....	120
Quadro XIX - Opinião dos pais sobre a importância do jardim-de-infância .....	121
Quadro XX - Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente de apoio à família .....	122
Quadro XXI - Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente de aprendizagem .....	123

Quadro XXII - Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente da socialização .....	123
Quadro XXIII -Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente do bem-estar da criança .....	124
Quadro XXIV - Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente da autonomia .....	124
Quadro XXV - Opinião dos educadores sobre os motivos que levam os pais de crianças com NEE a colocar os filhos no jardim ...	125
Quadro XXVI - Variações de opinião dos educadores sobre os pais desejarem ter algum tempo livre.....	127
Quadro XXVII- Variações de opinião dos educadores sobre os pais quererem ver o seu filho integrado, socializando-o .....	128
Quadro XXVIII- Variações de opinião dos educadores sobre os pais desejar que os filhos tenham a oportunidade de aprender como os outros.....	128
Quadro XXIX - Variações de opinião dos educadores sobre os pais desejarem o bem-estar dos filhos .....	129
Quadro XXX - Variações de opinião dos educadores sobre os pais acha- rem que o jardim ajuda a criança a ser mais autónoma....	129
Quadro XXXI - Variações de opinião sobre os pais acharem que o jardim ajuda a criança a ser mais autónoma segundo a idade dos educadores.....	130
Quadro XXXII- Opinião dos educadores face aos contactos dos pais de crianças com NEE com o jardim-de-infância .....	132
Quadro XXXIII- Contactos dos pais com o jardim-de-infância .....	133
Quadro XXXIV –Variações de opinião sobre os contactos informais segundo o perfil dos educadores.....	133
Quadro XXXV- Variações de opinião sobre os contactos formais segundo o perfil dos educadores.....	134
Quadro XXXVI- Familiar que mais contacta com a educadora.....	135
Quadro XXXVII- Ida dos pais ao jardim-de-infância dos filhos .....	136
Quadro XXXVIII- Formas de participação .....	138
Quadro XXXIX - Participação a nível individual: indicador agregado.....	139

<b>Quadro XL - Variações de opinião sobre a participação a nível individual segundo as características dos pais .....</b>	<b>139</b>
<b>Quadro XLI - Participação a nível colectivo: indicador agregado .....</b>	<b>140</b>
<b>Quadro XLII - Variações de opinião sobre a participação a nível colectivo segundo o perfil dos pais .....</b>	<b>140</b>
<b>Quadro XLIII - Variações de opinião sobre a participação a nível colectivo segundo a idade dos pais .....</b>	<b>141</b>
<b>Quadro XLIV - Participação dos pais nas actividades do j. infância .....</b>	<b>142</b>
<b>Quadro XLV - Tipos de participação .....</b>	<b>143</b>
<b>Quadro XLVI - Tipos de participação – recodificação .....</b>	<b>143</b>
<b>Quadro XLVII- Variações de opinião dos tipos de participação segundo as características dos pais .....</b>	<b>144</b>
<b>Quadro XLVIII- Relação dos pais com o jardim-de-infância dos filhos.....</b>	<b>145</b>
<b>Quadro XLIX - Posição dos pais face ao jardim-de-infância .....</b>	<b>146</b>
<b>Quadro L - Variações de opinião da posição de pais informados segundo as suas características .....</b>	<b>147</b>
<b>Quadro LI - Variações de opinião da posição de pais segundo o seu nível de instrução .....</b>	<b>147</b>
<b>Quadro LII - Variações de opinião da posição de pais colaboradores segundo as suas características.....</b>	<b>148</b>
<b>Quadro LIII - Variações de opinião da posição de pais colaboradores segundo o seu nível de instrução .....</b>	<b>148</b>
<b>Quadro LIV - Variações de opinião da posição de pais parceiros segundo as características dos inquiridos.....</b>	<b>149</b>
<b>Quadro LV - Variações de opinião da posição de pais convidados segundo as características dos respondentes.....</b>	<b>149</b>
<b>Quadro LVI - Variações de opinião da posição de pais ausentes segundo as características dos inquiridos.....</b>	<b>150</b>
<b>Quadro LVII - Opinião dos educadores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos.....</b>	<b>151</b>
<b>Quadro LVIII - Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, na perspectiva dos educadores.....</b>	<b>151</b>
<b>Quadro LIX - Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem muito envolvidos .....</b>	<b>152</b>

<b>Quadro LX</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem Interessados .....</b>	<b>153</b>
<b>Quadro LXI</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem Retraídos.....</b>	<b>153</b>
<b>Quadro LXII</b>	<b>- Opinião dos educadores sobre a classe social dos pais influenciar o seu envolvimento .....</b>	<b>154</b>
<b>Quadro LXIII</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre a influencia da classe social no envolvimento dos pais.....</b>	<b>155</b>
<b>Quadro LXIV</b>	<b>- Opinião dos educadores face à relação classe social/colaboração dos pais .....</b>	<b>156</b>
<b>Quadro LXV</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe social superior serem mais colaboradores .....</b>	<b>159</b>
<b>Quadro LXVI</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe média colaborarem mais .....</b>	<b>160</b>
<b>Quadro LXVII</b>	<b>- Variações de opinião dos educadores sobre os pais de nível social mais baixo colaborarem melhor .....</b>	<b>160</b>
<b>Quadro LXVIII</b>	<b>- Opinião dos pais face à sua relação com a educadora do filho .....</b>	<b>161</b>
<b>Quadro LXIX</b>	<b>- Variações de opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais.....</b>	<b>162</b>
<b>Quadro LXX</b>	<b>- Variações de opinião dos pais sobre a educadora ser capaz de os ouvir segundo o nível de instrução dos pais.....</b>	<b>163</b>
<b>Quadro LXXI</b>	<b>- Variações de opinião dos pais sobre a educadora ter em conta as suas opiniões segundo o perfil dos inquiridos ...</b>	<b>163</b>
<b>Quadro LXXII</b>	<b>- Variações de opinião dos pais sobre a educadora aceitar a sua colaboração na elaboração do PEI.....</b>	<b>164</b>
<b>Quadro LXXIII</b>	<b>-Variações de opinião face à educadora considerar as opiniões dos pais na avaliação do PEI segundo o seu perfil..</b>	<b>164</b>
<b>Quadro LXXIV</b>	<b>- Variações de opinião dos pais face ao educador respeitar as suas diferenças culturais segundo o perfil dos inquiridos.</b>	<b>165</b>
<b>Quadro LXXV</b>	<b>- Opinião dos educadores sobre a importância que atribuem à colaboração dos pais .....</b>	<b>166</b>
<b>Quadro LXXVI</b>	<b>- Opinião dos educadores face à participação dos pais no plano e programa educativo dos seus filhos .....</b>	<b>168</b>

## INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a questão das relações entre pais e professores tem vindo a ser assunto de reflexão por parte de muitos estudiosos no âmbito da educação, assim como essa relação também tem sofrido algumas alterações ao longo dos tempos. Este assunto suscita debates e discussões e conduz a uma divergência de opiniões muito variada. Encontramos, assim, aqueles que valorizam as relações entre a família e a escola e acreditam nas suas vantagens e os que continuam a ver a escola apenas como um local de aprendizagem onde os pais não devem intervir!

Isabel Rebelo (1996, p. 83) diz-nos que *“chamar o pai, a mãe, ou os avós à vida da sala é uma forma de os integrar e responsabilizar na própria escola, o que é o mesmo que dizer responsabilizá-los e com eles cooperar na educação das crianças”*. Salienta ainda que, para além da família, existe também todo o resto da escola e da comunidade circundante. Quanto maior for a capacidade da escola de abrir a criança para o mundo e, mais especificamente, para os restantes grupos sociais e culturais, maior será a riqueza de oportunidades, de vivências, de troca de ideias e de experiências. Esta linha tem sido certificada por outros investigadores (Sarmiento, 1995, 2000; Homem, 2000; Vilas-Boas, 2001), que reforçam a importância do envolvimento parental para garantir a socialização das crianças a partir das referências identitárias locais.

Para que a relação escola/família possa ter “laços” mais fortes e render os seus frutos, será necessário que a escola se abra para os pais e comunidade envolvente, permitindo que estes possam participar de uma forma mais activa nas actividades da escola.

Se é importante a participação da família no caso de crianças aparentemente sem problemas, muito mais importante será no caso de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE). A inclusão destas crianças nas escolas de ensino regular veio dar o primeiro passo para ajudar estas crianças e as suas famílias a ultrapassar muitas das dificuldades com que se deparavam no dia-a-dia. Mas, só uma boa colaboração entre os pais destas crianças e os profissionais dos estabelecimentos de ensino pode realmente minimizar e, em alguns casos, ultrapassar muitas dessas dificuldades, assim como ajudar no seu desenvolvimento.

Sabemos, porém, que são muitas as barreiras que podem fazer frente à existência de uma boa colaboração entre os pais e os educadores.

Propomo-nos com este trabalho efectuar um estudo sobre a questão da colaboração entre os pais de crianças com NEE e os profissionais no Jardim-de-Infância, uma vez que nos encontramos ligados profissionalmente a este sector de ensino e encontramos, aqui, a oportunidade de aprofundarmos os nossos conhecimentos e verificar, na prática, como funciona a relação família/escola não só do ponto de vista dos educadores de infância mas principalmente do ponto de vista dos pais.

Desta forma, dividimos o nosso trabalho em duas partes; a primeira faz uma abordagem histórica sobre a educação de Infância em Portugal, debruçando-se ainda sobre a problemática da colaboração entre os pais de crianças com necessidades educativas especiais e os educadores no jardim-de-infância, de uma forma teórica, abordando os conceitos de educação de infância, crianças com NEE e de colaboração. Foca ainda legislação existente e refere a opinião de vários autores, os quais nos serviram de base para a realização deste trabalho como sejam Ramiro Marques (1988; 1993; 1998), Don Davies (1989; 1997), Pedro Silva (1994; 2002), Licínio Lima (1992; 2002), Montandon (1987; 1991; 1994; 1996), Diez (1989), Teresa Sarmiento (1992;

1995; 1998; 2000; 2002), Luísa Homem (2000), Miranda Correia (1998; 1999, 2002), Ana Paula Martins (2002), Ana Serrano (1998; 2002), Joyce Epstein (1998) e outros.

A segunda parte refere a metodologia, os procedimentos utilizados na construção e distribuição dos questionários, os objectivos e referências utilizadas, procedendo depois a uma análise e discussão dos resultados obtidos, apontando as variações de opinião significativas encontradas e tirando as respectivas conclusões.

## **I PARTE**



## INTRODUÇÃO

Com toda a evolução actual e as mudanças que vão surgindo na nossa sociedade, assim como a diversidade de culturas e o aparecimento de diferentes etnias, vemo-nos, cada vez mais confrontados com a necessidade de existir um trabalho de parceria entre a escola e os pais. Se esta colaboração entre pais e profissionais é importante para crianças sem problemas aparentes, muito mais necessária será quando se trata de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

Nesta primeira parte iremos reflectir sobre a relação família/escola, mais especificamente no que se refere às famílias que têm crianças com necessidades educativas especiais e aos educadores de infância que mais directamente trabalham com estas crianças no jardim-de-infância, sejam eles educadores do regular ou de apoio e possam ou não ter qualquer especialização na área da educação especial.

Assim, numa primeira fase pretendemos abordar a questão da educação de infância, fazendo uma breve abordagem histórica sobre a educação de infância em Portugal e os seus objectivos. Numa segunda fase iremos debruçarmo-nos sobre a problemática da colaboração entre os pais de crianças com NEE e os educadores, onde iremos reflectir um pouco sobre o aparecimento da Educação especial e tentar definir o conceito de NEE, focando desde a segregação destas crianças até à sua inclusão nas classes regulares. Focaremos ainda as fontes de stress que podem surgir nas famílias de crianças com NEE, as quais nos podem ajudar a compreender melhor a problemática destes pais. Pretendemos ainda abordar a questão da relação pais/escola no quadro da legislação, reflectindo de seguida sobre o conceito de colaboração segundo a opinião de vários autores. Faremos ainda algumas sugestões de colaboração entre a escola e a família baseando-nos nas ideias de alguns estudiosos, esperando que as mesmas possam de alguma forma ser úteis e ajudar a desenvolver práticas de colaboração.

## CAPÍTULO I

### 1. A EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM PORTUGAL

*“Temos que ‘cuidar’ o edifício da educação de infância no nosso País incluindo nele as crianças, seus pais ou adultos que cuidam delas, os profissionais de educação e seus formadores, os técnicos de serviços, os autarcas, os investigadores, os políticos, etc., com as suas perspectivas e preocupações diversificadas... Trata-se de uma tarefa interminável, a qual tem que ser constantemente negociada e voltada a negociar.” (Teresa Vasconcelos, 2000, p.11)*

A educação de infância vem sendo progressivamente mais valorizada, não só em Portugal como no resto do mundo. Sabemos que o homem é um ser social que nasce, cresce e se desenvolve no seio da sociedade; mas tem necessariamente de aprender a viver nessa sociedade comunicando, convivendo, adquirindo regras, valores e fazendo as aprendizagens necessárias para se tornar num ser humano autónomo e responsável.

A educação faz parte da vida do indivíduo desde que nasce; ele começa por fazer as primeiras aprendizagens no seio da família passando depois por fazer novas aquisições quando vai para a creche, jardim-de-infância, escola e por aí fora, tornando-se num adulto e aprendendo a enfrentar as dificuldades que lhe irão surgir pela vida fora.

São muitas as pessoas que encontramos envolvidas na problemática da educação: pais e outros familiares, professores, políticos, psicólogos, sociólogos e a própria comunidade. Todos se encontram ao longo da vida imersos num processo educativo contínuo e inacabável, ou seja, a educação afecta-nos a todos, durante toda a vida e em múltiplas facetas; é uma educação permanente!

Com a industrialização e as alterações sociais que foram surgindo, iremos ver alterado o conceito de educação de infância *“deixando as famílias de poderem continuar a ser o único núcleo protector das crianças, no entanto, estas últimas*

*continuam a necessitar de determinados cuidados originalmente realizados em contexto doméstico, como seja a sua ‘guarda’*” (Sarmiento, T. 2002, p.133)

Teresa Sarmiento (ibid., p.146) referindo Cardona (1997), salienta que, numa perspectiva cronológica, estas alterações vão provocar uma intervenção na infância *“como forma de superar as carências familiares e respectivas repercussões no sucesso escolar, de que as crianças dos meios sócio-económicos mais desfavorecidos eram as principais vítimas”*. Mais tarde a psicologia e a sociologia também se irão debruçar sobre a componente educativa da infância. Começam a surgir em Portugal ideias *“no sentido da criação de igualdade de oportunidades”* (Sarmiento, T. 2002, p.146)

Vemo-nos, então, perante a problemática da necessidade das famílias terem algum local onde pôr os seus filhos enquanto trabalham e as preocupações a nível político em valorizarem uma componente pedagógica para a educação de infância.

Desta forma, começamos por encontrar dois tipos diferentes de atendimento à educação de infância: os jardins-de-infância da rede privada ligadas ao Ministério da Segurança Social com carácter essencialmente assistencial e os da rede pública, que valorizavam essencialmente a componente pedagógica, sob a tutela do Ministério da Educação

A educação pré-escolar será uma expressão bastante recente, muito embora a realidade que dela decorre date dos princípios do séc. XIX. Nesta época, a expressão *“educação pré-escolar”* significava exactamente o que queria dizer, ou seja, *“antes da escola”*, o que, em média, se inicia, na maioria dos países, aos 6 anos de idade. (Carvalho, 1996, p. 66).

A educação pré-escolar pode ser considerada como sendo a actividade que vem antes da escolaridade obrigatória onde se aprende a ler, escrever e contar. Embora não seja obrigatória, a educação pré-escolar vai sendo, progressivamente, mais valorizada,

tendo-se integrado no nosso Sistema Educativo, como sendo um sector educativo de grande importância para o desenvolvimento do indivíduo.

Para Isabel Carvalho (1996)

*O Pré-escolar é aquele ciclo em que a criança tem alguma organização de actividades, algum horário a cumprir, mas não tem grandes compromissos com objectivos e resultados a alcançar. O grande compromisso da criança é com o seu crescimento, com o seu desenvolvimento e com a vivência daqueles períodos de tempo em que está no jardim-de-infância. (p.67)*

Mas o sistema público de educação pré-escolar, devido ao seu horário de funcionamento (cinco horas diárias) não serve para todas as famílias, pois muitas destas famílias vêm-se perante a problemática de terem com quem deixar os seus filhos enquanto trabalham, necessitando também de uma componente assistencial, incluindo os pais de crianças com NEE. Estas crianças têm direito, enquanto cidadãos, a uma educação de infância de qualidade onde possam obter respostas para as suas necessidades, socializar-se com as outras crianças, aprender junto com elas e conviver com a comunidade educativa da qual fazem parte.

A partir da Lei-Quadro de Educação Pré-escolar, (5/97, de 10 de Fevereiro) a educação pré-escolar vê-se confrontada com a nova realidade em que a componente pedagógica e a assistencial acabam por se juntar com a finalidade de poder dar resposta às necessidades das famílias. Assim, a tutela pedagógica de toda a rede nacional de jardins-de-infância (integrando os da rede pública e os da rede privada) fica a cargo do Ministério da Educação, ainda que os jardins-de-infância da rede privada mantenham as tutelas administrativas independentes. Passaremos, desta forma a falar de educação de infância uma vez que as duas componentes se interligam e acabam por se completar.

Actualmente podemos encontrar legislação no sentido de dar maior importância à educação de infância. Ela passa a ser vista como um ‘alicerce’ importante na formação de uma criança. Além disso, com a vida actual dos pais das nossas crianças,

encontramo-los bastante ocupados profissionalmente, com pouco tempo para estarem com os filhos. Poderemos dizer que a sociedade actual está em constante mudança o que irá exigir cada vez mais das famílias e dos jardins-de-infância.

O apoio à família, o bem-estar e desenvolvimento global e harmonioso da criança, podem ser vistos, de uma maneira geral, como objectivos principais do jardim-de-infância.

Será importante salientar, porém, que apesar de terem sido implantados muitos jardins-de-infância nos últimos anos estes, poderão ainda, não abranger todas as crianças no nosso país. Se entendermos a educação pré-escolar como uma condição fundamental para o desenvolvimento de todas as crianças, então, estaremos a negar às crianças que não têm acesso aos jardins-de-infância, a igualdade de oportunidades de que tanto se fala actualmente. Não será necessário e talvez nem mesmo conveniente, que o mesmo seja obrigatório, mas será sim necessário, que se crie um número de jardins-de-infância suficientes, que possam ser acessíveis às famílias, criando as condições propícias, nomeadamente no que diz respeito aos horários de funcionamento, materiais existentes, recursos humanos qualificados, e cujo custo económico possa ser acessível às necessidades de cada família. Só desta forma poderemos falar de uma educação com qualidade e de igualdade de oportunidades para todas as crianças. Mas, para que esta igualdade de oportunidades possa abranger todas as crianças, teremos de começar a mudar mentalidades e dar aos jardins de infância as devidas condições para que a inclusão de crianças com NEE no meio *‘o mais normal possível’* possa ser uma realidade.

Segundo Isabel Rebelo (1996), educadora de infância:

*Hoje os pais esperam da escola uma resposta um pouco diferente daquela que esperavam há anos atrás. A ideia de que, no jardim-de-infância se “entretêm” as crianças, que só se passa o tempo de uma forma divertida, sem grande intencionalidade educativa, vai estando, felizmente esmorecida.* (p. 82)

Apesar de não ser obrigatório, o jardim-de-infância encontra-se, actualmente, inserido no nosso sistema educativo. A Lei de Bases do Sistema Educativo diz-nos que:

*O Sistema Educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. (Lei n.º46/86, art.º 1º - 2).*

O art. 2º, ponto 4, da mesma Lei diz-nos que:

*O Sistema Educativo responde às necessidades da realidade social, contribuindo para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho.*

O direito à educação, à igualdade de oportunidades permitirá que cada criança possa adquirir uma aprendizagem e formação adequada, favorecendo, não só o seu desenvolvimento global e harmonioso, mas também a sua integração “saúdável” na sociedade da qual faz parte. A escola deverá responder às suas necessidades e interesses, conforme a sua realidade social e dando a cada criança a oportunidade de desenvolver as suas potencialidades e a sua personalidade, tornando-o, na medida do possível, um cidadão responsável, autónomo e preparado para a vida.

### **1.1. Breve cronologia da criação de jardins-de-infância em Portugal**

Se fizermos uma breve abordagem histórica sobre o aparecimento dos primeiros jardins-de-infância em Portugal, verificamos que as primeiras preocupações sobre a educação de infância terão surgido em meados do séc. XVIII, tal como no resto da Europa, sendo uma consequência do desenvolvimento industrial. Verifica-se “*um grande desenvolvimento das casas da roda, das misericórdias e das casas de Órfãos,*

*com carácter marcadamente assistencial*”.(Sarmiento, T., 2001. p.134), as quais funcionavam para situações de guarda de crianças sobretudo da primeira infância.

Em 1834, é criada, por iniciativa particular, a Sociedade das Casas da Infância Desvalida de Lisboa, inicialmente apenas com fins assistenciais, depois também pedagógicos (Castelo Branco, 1996, p.26)

A educação de infância em Portugal passou por vários estádios de evolução semelhantes aos de outros países europeus, embora com um atraso significativo no que se refere particularmente à implantação e ao número de jardins-de-infância oficiais. Essa evolução acompanhou a sequência de acontecimentos políticos e económicos que caracterizaram a história portuguesa desde o século XIX, altura em que foram criados os primeiros jardins-de-infância.(Bairrão e Vasconcelos, 1997, p.7)

Segundo Castelo Branco (1996, p.26), o primeiro jardim-de-infância foi criado pela Câmara Municipal de Lisboa, em 1882. Este seria o primeiro jardim oficial a abrir em Portugal. Nesse mesmo ano “*é criada a Associação das Escolas Móveis pelo método João de Deus*” (Bairrão e Vasconcelos, *ibid.*, p. 8).

Foram, entretanto, surgindo várias pessoas que se foram interessando pela educação de infância, começando a surgir interesses políticos e mais tarde legislação.

Em 1893, José Augusto Coelho, autor de muita bibliografia sobre educação, analisa algumas das principais dimensões da educação do indivíduo e menciona um currículo para a “*escola infantil*”, orientado para crianças dos três aos oito anos, onde refere as seguintes áreas do desenvolvimento: “psicomotor, emocional, social, estético e intelectual” (*ibidem*, p.8).

Em 1937, durante o governo de Salazar e a vigência do Ministro da Educação Carneiro Pacheco, extinguem-se os jardins-de-infância oficiais a pretexto da grande recessão económica de 1929, dos elevados custos da educação infantil e da fraquíssima

cobertura (1%), tendo-se criado a Obra das Mães pela Educação Nacional. (ibid., p. 10). Esta Obra das Mães foi criada em 15 de Agosto de 1936 e perspectivava “*a preparação das mães nas suas funções educativas e moralizadoras*” (Sarmiento, T. 2002, p.142). A par desta medida surge um “*desinvestimento na formação de professoras para o ensino infantil*” e o “*encerramento das escolas infantis*” (ibidem, p.143).

A educação de infância passará, assim, a ser assumida como uma das funções essenciais da família e que o único papel da mulher é o de educar os filhos.

Entretanto, vão surgir várias iniciativas privadas, ou de outros ministérios à parte do ministério da educação, criando centros com objectivos não educacionais mas sim assistenciais, principalmente para crianças mais desfavorecidas, cujo objectivo primordial era a diminuição da mortalidade infantil através da melhoria das condições de higiene e de alimentação.

Em 1971, sendo Ministro da Educação Veiga Simão, vai-se dar novamente maior importância à educação de infância; a reforma de Veiga Simão veio reintegrá-la no sistema educativo, após a sua extinção como ensino oficial do estado novo (Formosinho, 1997).

Segundo Formosinho, durante o período revolucionário que se seguiu ao 25 de Abril de 1974, multiplicaram-se as iniciativas populares para a criação de suportes de atendimento à criança, mas só em 1977 é definida a criação de uma rede oficial de jardins-de-infância e só em Dezembro de 1978 é que são criados os primeiros Jardins de infância estatais. Em 1979 é publicado o Estatuto dos Jardins-de-Infância.

Com os jardins-de-infância finalmente reconhecidos como fazendo parte do Sistema Educativo oficial, surgem escolas oficiais de formação de Educadoras, tentando responder às necessidades educativas das crianças, começando a haver mais preocupação com a componente pedagógica do jardim-de-infância. Será nesta época



que o poder político se irá empenhar mais no desenvolvimento e expansão da educação pré-escolar, criando legislação e favorecendo o aparecimento de jardins-de-infância de uma rede pública gratuita, a fim de poder dar igualdade de oportunidades a todas as crianças, independentemente do seu nível sócio-económico.

Borges (1996, p.43) cita um princípio geral da Constituição da República Portuguesa, que diz que *“todos os portugueses têm direito à educação e à cultura”*, e acrescenta que *“para que este direito se concretize, parece-nos essencial que o acesso e liberdade de escolha entre as várias modalidades de educação sejam uma realidade e não unicamente uma possibilidade”*.

## **1.2. O impacto da frequência do jardim-de-infância no desenvolvimento da criança**

A escola actual terá de se abrir à comunidade, tentando ir de encontro às suas necessidades, podendo assim obter mais consciencialização e responsabilização por parte de todos os intervenientes no Processo Educativo.

Vemo-nos, assim, perante uma educação de infância que vai adquirindo um aumento significativo de importância. Têm sido feitos vários estudos, onde se têm obtido resultados bastante positivos no que respeita a crianças com frequência de jardim-de-infância, os quais têm conseguido um percurso escolar bem sucedido.

A frequência do jardim-de-infância permite, por exemplo, o desenvolvimento equilibrado da criança numa idade em que esse processo é decisivo, uma escolarização bem-sucedida, confirmada por uma redução do número de retenções no percurso escolar, uma socialização integrada que permite a redução do abandono escolar, maior responsabilização e sucesso na vida activa, assim como o envolvimento das famílias, o reforço de um clima de humanização e um melhor conhecimento das capacidades e das

dificuldades da criança, o que viabiliza uma orientação e apoio conjugados entre educadores e pais. Desta forma, pretende-se que o Jardim-de-infância possa constituir a primeira etapa de uma educação básica e destinar-se a crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5/6 anos, idade em que ingressam no 1º ciclo do Ensino Básico.

### **1.3. Jardim-de-infância: serviço educativo e social**

O Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação pré-escolar, surge com o intuito de apoiar as famílias na educação da criança, proporcionando oportunidades de autonomia e socialização da mesma, visando a sua integração na vida em sociedade, preparando-a para uma escolaridade bem sucedida, tendo em conta que o Jardim-de-infância será um local de aprendizagens múltiplas. Encontramo-nos, assim, perante uma tarefa de alcance educativo e social da maior importância, que constitui para o nosso tempo um factor decisivo de modernização e desenvolvimento, desde que orientada por objectivos de qualidade e pelo princípio da igualdade de oportunidades.

O Decreto-lei n.º 147/97, diz-nos ainda que *“apesar da oferta de três anos de educação pré-escolar em Portugal, verifica-se que apenas 50% das crianças entre os três e os cinco anos beneficiam de ofertas educativas a este nível”*, daí a importância de se criar legislação adequada, nomeadamente este decreto-lei. Ficaremos assim empenhados numa tarefa educativa *“a fim de que não haja discriminações e de que a educação pré-escolar não constitua um privilégio, mas um direito, integrado na realização do objectivo afirmado pela UNESCO de que a educação é para todos”*.

Com as transformações sociais aceleradas na segunda metade do séc. XX e as alterações na vida da mulher sem o acompanhamento das necessárias alterações da vida familiar, surge a necessidade de ocupar as crianças durante o tempo em que as mães

trabalham, sendo que a realidade dos jardins de infância da rede pública não corresponde às necessidades dos pais. Desta forma, *“às preocupações com o atendimento às crianças juntam-se as preocupações com o atendimento às suas famílias, o que suscita a necessidade de criar diferentes contextos organizacionais que integrem à partida aquelas duas vertentes”* (Formosinho e Sarmento, T. 2000, p. 123) .

Os jardins-de-infância da rede oficial começam a ser encarados não apenas como um serviço educativo mas também *“como um serviço social básico da sociedade actual”* (ibidem, p.123). Encontramos assim, alguns jardins de infância que, face a esta necessidade, vêm o seu horário de funcionamento alargado e a efectuar as duas componentes: a pedagógica e a de apoio às famílias. É de salientar, porém, que estas duas componentes vêm já, há algum tempo, sendo valorizadas pelo Ministério da Segurança Social e por alguns particulares os quais deixaram de ser meramente assistenciais e passaram a incluir nos objectivos das suas instituições a componente pedagógica e a contratar educadoras de infância devidamente preparadas para o efeito.

#### **1.4. Os objectivos do jardim-de-infância**

O jardim-de-infância terá como papel fundamental garantir a formação da criança, facilitando aprendizagens que lhe possam ajudar a ultrapassar dificuldades nos caminhos que irá percorrer na escolaridade básica obrigatória; além disso, ela terá também o papel de ser um complemento da educação familiar, pelo que será importante salientar a importância de existir uma boa relação entre a família e a escola e vice-versa.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (art.º 5º, ponto 1) enumera-nos os vários objectivos pretendidos para o jardim-de-infância:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;*
- b) Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;*

- c) Favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano para melhor integração e participação da criança;*
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade;*
- e) Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade;*
- f) Desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica;*
- g) Incutir hábitos de higiene e de defesa da saúde pessoal e colectiva;*
- h) Proceder à despistagem de inaptações, deficiências ou precocidades e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.*

De uma forma geral, poderemos dizer que ao jardim-de-infância caberá, antes de mais, dar um apoio e continuidade à educação familiar, favorecendo áreas de aprendizagem múltiplas permitindo à criança ter um desenvolvimento global e harmonioso, estimulando as suas capacidades, a responsabilização, a autonomia, ajudando-a construir hábitos e regras necessárias à sua participação na sociedade, permitindo assim assumir-se como um indivíduo socializado e sociável. Deverá ainda favorecer e garantir igualdade de oportunidades à “*criança diferente*” com necessidades educativas especiais, dando-lhe o devido apoio pedagógico e o encaminhamento mais adequado, ajudando-a a ter um melhor percurso escolar, consoante as suas necessidades. Se bem que a integração destas crianças no jardim-de-infância não seja um problema, as condições para que esta integração seja possível são ainda um pouco recentes.

### **1.5. Aplicação do decreto-lei nº 319/91**

O Decreto-lei nº 319/91 veio favorecer a integração de crianças com NEE nas classes regulares. A ‘criança diferente’ deixa de ser posta de ‘lado’ e passa a fazer parte integrante da sociedade onde vive, tendo direitos como qualquer outro cidadão. O artigo 2º estabelece o regime educativo especial, o qual consiste na adaptação das condições

em que se processa o ensino/aprendizagem destas crianças. Estas adaptações incluem os equipamentos especiais de compensação, materiais apropriados, adaptações curriculares, condições especiais de matrícula, de frequência e de avaliação, além da possibilidade de serem reduzidas as turmas para melhor atendimento a estas crianças e ainda, o apoio de um professor de ensino especial.

Pretende-se assim, que estas crianças possam ser integradas em classes regulares, tentando que as mesmas possam conviver, socializar-se e aprender no meio o menos restritivo possível, com direito à educação como todas as crianças, respeitando as diferenças e os seus ritmos de aprendizagem. E criando as condições necessárias para o seu bom desenvolvimento.

## CAPÍTULO II

### 1. A COLABORAÇÃO ENTRE OS PAIS DE CRIANÇAS COM NEE E OS EDUCADORES

Sabemos que a colaboração, por si só, será um conceito de grande valor dentro de uma organização. Sabemos também que, à priori, a colaboração entre a família e a escola varia consoante os níveis de ensino: as idades das crianças são diferentes, assim como os objectivos dos professores e dos pais e as suas expectativas.

A colaboração implica parceria, envolvimento e participação de todos os intervenientes no processo.

Mas participar não será estar ausente, observando de longe. Participar será estar presente, partilhando, convivendo, cooperando, colaborando para atingir objectivos.

Segundo Daniel Sampaio (1996) os pais, actualmente, estão demasiado ocupados e não têm “*tempo*” para dar atenção aos filhos, seja no campo escolar ou em casa, e por vezes delegam responsabilidades educacionais, esquecendo que a escola não pode educar sozinha e necessita da colaboração e participação da família para ajudar os alunos a ultrapassar os seus problemas e a crescer saudavelmente.

Para Ramiro Marques (1988, p. 49), os pais são ainda uma “*presença silenciosa*” nas escolas portuguesas, o que vem contradizer os documentos legais e dificultar a melhoria da qualidade de ensino, tornando-se, assim, num obstáculo à democracia, porém, alguns anos já se passaram e naturalmente muitas coisas foram mudando, nomeadamente no que se refere à participação dos pais nas nossas escolas. Podemos actualmente encontrar, por exemplo as associações de pais e elementos representativos dos pais nos órgãos da escola com direito a intervir e discutir assuntos relacionados com a escola.

Em Portugal, a participação dos pais não é juridicamente obrigatória nem é socialmente muito frequente, mas existe, variando de contexto para contexto, sendo a

vontade individual da educadora e a sua formação específica nessa área que tem efectuado alguma influência na promoção dessa colaboração (Formosinho, 1996)

Com o aparecimento dos educadores de apoio educativo ligados à educação especial parece surgir uma ligação mais “estreita” entre os pais de crianças com NEE e os educadores no jardim-de-infância. Estes Educadores de Apoio Educativo, sendo, alguns possuidores de especializações em Educação Especial, trabalham directamente com as crianças com NEE tendo em conta as suas dificuldades e ajudando-as a ultrapassá-las dentro das suas possibilidades; além disso também colaboram com o educador da sala de forma a facilitar a integração e a aquisição de aprendizagens destas crianças. Muitas vezes, apoiam também as famílias ajudando-as a descobrir quais os seus direitos e orientando-os na melhor forma de poderem ajudar os seus filhos.

Se nos debruçarmos sobre o despacho conjunto nº 105/97, poderemos reflectir um pouco sobre a questão dos apoios educativos. O ponto dois salienta que estes apoios devem ser inseridos no quadro do desenvolvimento dos projectos educativos contribuindo para uma igualdade de oportunidade de todas as crianças preparando “*respostas pedagógicas diversificadas*” adequadas às necessidades específicas das crianças com NEE tendo em conta o seu desenvolvimento global. Devem ainda promover a existência de condições para a integração sócio-educativa destas crianças e obter os recursos necessários, preparando e adaptando o ambiente educativo para a sua integração. O ponto três diz-nos que o docente de apoio “*tem como função prestar apoio educativo à escola no seu conjunto, ao professor, ao aluno e à família, na organização dos recursos e medidas diferenciadas a introduzir no processo de ensino aprendizagem*”.

Ao docente de apoio educativo cabe trabalhar em conjunto com a comunidade educativa, descobrindo quais as necessidades das crianças e das suas famílias colaborando para obter os recursos de que necessitam. Desta forma o professor/educador de apoio

educativo vem favorecer, não só o apoio individualizado à criança, como também estabelecer uma relação mais próxima com a família, ajudando-a a ultrapassar dificuldades relacionadas com o seu filho.

Segundo Correia e outros (2002, p.48) “*numa escola inclusiva o papel dos apoios educativos é fundamental uma vez que irá permitir que o objecto das planificações individualizadas seja alcançado*”. E acrescenta ainda que estes apoios “*destinam-se a munir o aluno com NEE com um rol de competências que possam contribuir para a sua inserção futura na sociedade, automatizando-o e responsabilizando-o*”.

Don Davies acredita que “*um dos mais importantes resultados do movimento actual da reforma educativa será o aumento do envolvimento dos pais nas escolas*” (citado por Marques, *ibid.*, p.33).

Sabemos que as políticas educativas têm vindo a empenhar-se no sentido de criar legislação que favoreça o envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos, o que poderá ser um primeiro passo para sensibilizar pais e professores para a importância da relação entre a escola e a família.

Para Marques (1988, p.33) “*os pais são cidadãos, contribuintes e clientes ou, se se preferir, consumidores*” e como tal, “*relacionam-se com as escolas em função da defesa dos seus interesses e das necessidades dos seus filhos*”.

Se a escola abrir as suas portas à família e à comunidade, dando-lhes espaço e oportunidade, fazendo-os sentir elementos cooperantes dentro da mesma e que ao participarem estarão a velar pelos seus interesses e dos seus filhos, poderá ser meio caminho andado para que a colaboração seja possível.



### 1.1. Definição do conceito de NEE

Ao debruçarmo-nos sobre o conceito de necessidades educativas especiais teremos de, naturalmente, fazer uma breve reflexão sobre o aparecimento da educação especial.

Têm sido vários os autores que se debruçaram sobre a questão da Educação, nomeadamente da Educação Especial, e que têm contribuído para uma reflexão e mudança da Educação Especial não só em Portugal como também no mundo que nos rodeia.

Sabemos que a Educação é um direito de todos, consagrado na legislação, que pretende diminuir as diferenças existentes entre os indivíduos e criar a “*igualdade de oportunidades*” para todos os cidadãos. Mas, para que a “*igualdade de oportunidades*” possa ser real, o nosso sistema educativo terá de sofrer algumas alterações e adaptações. Várias têm sido as reformas que têm surgido ao longo dos tempos afim de poder acompanhar as necessidades e interesses dos jovens e da comunidade envolvente.

Desta forma, a educação deixou de se preocupar apenas em ser um transmissor de conhecimentos para valorizar e “explorar” aquilo que o indivíduo tem para dar.

Sabemos que cada indivíduo é diferente, com uma herança cultural própria, assim como necessidades e interesses, com as suas próprias capacidades e limitações que a escola terá de ter em conta. Segundo Maria Montessori<sup>1</sup>, “*a educação não mais deverá ser baseada num programa pré-estabelecido, mas no conhecimento da vida humana*”.

A escola necessita de se adaptar às crianças da sociedade actual. Com todas as diferenças culturais existentes hoje em dia e a diversidade de situações e necessidades das crianças e das suas famílias actualmente, a escola tem de criar condições para poder dar respostas adequadas a todos os problemas que vão surgindo. Foi pensando nas crianças com problemas, quer sejam ou não deficiências, que nos surge a Educação

---

<sup>1</sup> Esta obra de Maria Montessori teve a sua edição em língua inglesa (*The Absorbent Mind*), em 1949, na Índia. Teve uma edição italiana, aprofundada pela autora, que foi lançada em Milão em 1952. *A Mente da Criança* é uma tradução portuguesa desta última obra feita em 1971 por Pedro da Silveira.

Especial, tentando dar resposta às situações mais variadas e solução aos problemas das crianças com deficiências, as quais não podem ser ignoradas, pois são, cada vez mais, um problema bem real.

Para Maria Celeste Lopes (1997):

*A Educação Especial é uma actividade relativamente recente, que teve as suas origens, de forma sistemática, na segunda metade do séc. XIX e que, até aos anos sessenta do presente século, desenvolveu uma actividade de conhecimentos eminentemente práticos, de actuação marginal, que teve como consequência um carácter segregador (p. 34-35).*

Sabemos que a Educação Especial (EE) tem passado por várias fases ao longo dos tempos. Inicialmente, a deficiência não era bem aceite, quer pela sociedade, quer pelos familiares que acabavam por esconder e isolar as crianças que nasciam com problemas.

#### **1.1.1. A progressiva construção do conceito de NEE**

Segundo Lowefeld, a deficiência tem sido perspectivada de quatro formas distintas, que correspondem a períodos diferenciados na História: “*separação, protecção, emancipação e integração*” (cit. por Pereira, L.M., 1988, p. 18).

Leonor Moniz Pereira diz-nos ainda que “*até ao século XIX, poucas tentativas foram feitas para educar deficientes*” e fala-nos de cada uma destas fases apontadas por Lowefeld ligando a ‘*separação*’ à ‘*aniquilação e veneração*’. Todas as crianças que nasciam com deficiência eram ‘*suprimidas*’, sendo muitas vezes consideradas como “*um perigo*”. A autora aponta-nos como exemplo o cego, que era considerado como que “*possuído por um espírito maligno, tornando-se assim um objecto de temor religioso*” (ibidem); mas havia também aqueles que “*acreditavam que possuía uma visão sobrenatural baseada numa capacidade de comunicação com os Deuses*” (ibid., p. 19).

Com a evolução da sociedade, aparece a fase da *‘protecção’*, embora não lhes fossem reconhecidos direitos legais. As sociedades cristãs começam a considerar as crianças órfãs, os idosos e os cegos como protegidos especiais da Igreja, correspondendo a categorias especiais na legislação. Surgem então instituições para albergar estes indivíduos, como sejam os asilos, hospitais, hospícios, ... com características assistenciais. Aparecem também os primeiros serviços de educação de deficientes, geralmente ligados à Igreja Católica.

A *‘emancipação’* surge com o aparecimento da industrialização, onde aparecem alguns *‘deficientes ilustres’*, o que vai fazer com que se comece a vê-los com outros olhos, assim como a reconhecer-lhes alguns direitos. A Educação Especial da época começa a ser influenciada por estas *‘novas capacidades’* que parecem ter os deficientes. Inicia-se, assim, um trabalho educativo mais sistematizado, virado essencialmente para as deficiências evidentes: a cegueira, a surdez e a debilidade profunda.

A par desta preocupação educativa, surge também como objectivo torná-los auto-suficientes, afim de tomarem o seu lugar na sociedade como membro activo, uma vez que isso libertava as despesas públicas.

## **1.2. Da identificação das crianças com NEE à intervenção educativa**

É importante, também, salientar que as primeiras escolas com preocupações de Educação Especial eram, no geral, de ordem religiosa, ou de alguns empresários que se interessavam pela educação dos deficientes, uma vez que nesta altura havia uma necessidade de se tornar todos os cidadãos o mais produtivos possível, dada a carência explosiva de mão-de-obra.

Mas estas instituições que foram surgindo limitavam-se apenas a ensinar crianças com deficiência. Segundo Leonor Moniz Pereira, no século XIX e início do século XX, a Educação Especial caracterizava-se por um ensino ministrado em escolas especiais em regime de internato, específicas de cada área de deficiência, embora já existissem defensores do sistema de ensino integrado e que, a pouco e pouco, fossem aparecendo outras formas de atendimento como o *‘semi-internato e a classe especial’* (ibid., p. 23).

Estas *‘classes especiais’* têm grande actividade na primeira metade do séc. XX, o que se vai tornar no *‘caixote’* de todas as crianças *“que não serviam ao Sistema Educativo”* (ibidem, p.23).

Após a 1ª Guerra Mundial, surgem os primeiros Professores de Educação Especial e as associações para deficientes, e começa a haver uma maior preocupação em dar à criança deficiente uma educação o mais próxima possível do normal.

Com a Declaração Universal dos Direitos da Criança (1921), dos Direitos Humanos (1948), as consequências culturais do fim da 2ª Guerra Mundial e o aparecimento de opiniões variadas sobre a questão da segregação como algo indesejável, iniciaram--se as primeiras experiências da integração coexistindo com as escolas de Ensino Especial.

Pretendia-se com a integração colocar a criança com NEE nas classes regulares, tentando mantê-la num ambiente *‘o menos restritivo possível’*, para que esta pudesse ser educada num ambiente *‘normal’*. Segundo Simon (1991, p. 53), surgiram dois dispositivos de integração: a *‘integração total’*, em que a criança passava *“a totalidade do seu tempo na escola, com excepção de eventuais apoios terapêuticos que poderiam ter lugar na própria escola ou no exterior”*; e a *‘integração parcial’*, em que a criança passava *“somente uma parte do tempo escolar normal”* e apenas acompanhava *“certos ensinamentos ou certas actividades”*.

A partir de 1970, a Educação Especial tem vindo a alterar os seus princípios e fundamentos, sendo influenciada pela Pedagogia e Ciências da Educação nas políticas educativas. É nos Estados Unidos da América que se dá um grande passo na área da Educação Especial, com a Public Law 94-142 (1975), “*The Education for all handicapped children act*”, aprovada em congresso e que veio valorizar os princípios de normalização, a necessidade de planos individualizados para todas as crianças com NEE, o direito a uma educação num meio o menos restritivo possível, a utilização de vários recursos humanos e técnicos de apoio, a garantia de que os Serviços de Educação Especial (EE) sejam disponibilizados para todas as crianças que dele necessitem e educação pública gratuita para todas as crianças com NEE (Correia, 1999, p. 21).

Em 1978, com a edição do Warnok Report, em Inglaterra, propõe-se a expansão da rede de Educação Especial, e substitui-se o conceito de deficiência pelo de Necessidades Educativas Especiais. (Pereira, 1988, p. 25). Desta forma, a ‘*criança diferente*’ deixa de ser vista como ‘*deficiente*’ e passa a ter o direito à diferença com legislação que a defende enquanto cidadão.

Com a integração destas crianças em classes regulares e, posteriormente a sua inclusão, o termo necessidades educativas especiais passa a fazer parte de todas as crianças com dificuldades educativas, quer tenham ou não ‘*deficiência*’ aparente, mas que necessitem de apoio de um professor de Ensino especial, que o possa ajudar a ultrapassar as suas dificuldades respeitando o seu ritmo e as suas capacidades.

### **1.3. Da segregação à inclusão**

Verificamos que a criança diferente foi, ao longo dos anos, bastante incompreendida e até rejeitada quer pela sociedade em geral, quer, por vezes, pela própria família que os ‘escondia’ com vergonha ou receio do que poderiam enfrentar.

Muitos aproveitavam-se dos deficientes, outros temiam-nos, outros, porém, aniquilavam-nos como se se tratasse de alguma ‘doença’.

Mas, entretanto, aparecem os caridosos que através das instituições (normalmente religiosas), lhes foram começando a dar alguma assistência. Surgem também as classes especiais, tentando educar os deficientes e permitindo-lhes tornarem-se mais activos para a sociedade.

Em meados do séc. XX, começam a formar-se professores de Educação Especial e vê-se *“nascer um movimento de rejeição das opressões da sociedade, do gigantismo asfixiante das instituições, da ‘coisificação’ do indivíduo”* (Simon, J., 1991, p.21).

Com o aparecimento destas novas ideias, surge um movimento em favor da integração. Por um lado, os partidários da integração avançam essencialmente com a necessidade de contactos sociais com as crianças comuns, com a vida quotidiana real; por outro, os que avançam com a necessidade de métodos especiais, de cuidados particulares, de aparelhos diversos e frequentemente dispendiosos que não se podem adquirir em cada escola, estes últimos contra a integração.

Correia (1999, p. 19) fala-nos do termo *‘integração’*, dizendo que este tem origem no conceito de *‘normalização’*, e que este, por sua vez, aproxima-se do conceito de *“meio menos restritivo possível”*, ou seja, *“integrar – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a criança com Necessidades Educativas Especiais na escola regular”*.

Mas é necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessa criança para que ela possa realmente ser integrada. A integração pressupõe que a criança deve ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe

o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, mas não obriga a que a criança com NEE permaneça sempre na classe regular.

Existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que *“as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante”* (ibidem, p.19)..

Mas com a integração destes alunos nas classes regulares surgem outras problemáticas, como sejam as responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular. Afirma Correia (1999) que:

*Sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado* (p. 20).

Isto que veio provocar aos professores uma sensação de incapacidade e insegurança o que fez com que tivessem uma *“aceitação cautelosa”* da integração.

David Rodrigues (2000, p. 9) fala-nos da *“escola integrativa”*, dizendo que esta se desenvolve *“no contexto da escola tradicional”*. A Escola Tradicional *“foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais”*, mas que funcionava também como um privilégio para a *“ascensão dos melhores”*. A *“escola integrativa”* segue um *“paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objectiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios”*.

Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos: os *“que seguem o currículo uniforme e principal”* e *“os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm*

*legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos*” (Rodrigues, 2000, p.9). Sendo assim, a escola passa a ter dois currículos, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes.

David Rodrigues (ibid., p. 10) salienta, porém, que *“a escola integrativa é sensível às diferenças, mas só àquelas que são tão evidentes que se podem considerar deficiências”*.

No que se refere à Educação de Infância, cada escola que forma Educadores de Infância tem o seu método próprio, assim como as suas opiniões no que se refere ao trabalho com crianças durante a infância. No entanto, o Ministério da Educação criou, recentemente, as Orientações Curriculares, as quais vêm revolucionar um pouco o trabalho nos Jardins de Infância, apresentando áreas específicas de aprendizagem e objectivos próprios para cada área. Se, por um lado estas Orientações Curriculares possam surgir como uma oportunidade para que todos os educadores possam trabalhar áreas comuns, por outro lado, também podem gerar muitas dificuldades, na medida em que a maior parte das educadoras não recebeu formação específica para trabalhar de acordo com as mesmas. As mesmas dificuldades poderão sentir os professores de apoio educativo ao tentar adaptar as áreas explícitas nas Orientações Curriculares ao trabalho a realizar com as crianças com NEE inseridas nas classes regulares. Além disso, encontramos, por vezes, educadoras que apenas ouviram falar das Orientações Curriculares mas que nem sequer tiveram acesso ao seu conteúdo.

A escola tem, cada vez mais, um papel fundamental no desenvolvimento da criança e tem necessidade de se ‘modificar’, criando novos interesses, motivações, enfrentando os novos desafios que vão surgindo e adaptando-se da melhor forma possível às diferentes situações, criando condições e procurando os recursos necessários



que possibilitem acompanhar e satisfazer os interesses e necessidades de todos os seus alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Contudo, não se pode mudar um sistema de funcionamento de um dia para o outro. Há que preparar as pessoas para a mudança, fornecendo-lhes formação adequada, dando-lhes mais segurança e tempo para se prepararem para a mudança pretendida. A mudança não é fácil, por vezes gera confusão, desconfiança e insegurança.

Ana Benavente (1990, p. 73) diz-nos que “*se pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de ‘coisas’, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes*”.

Podemos modificar o espaço físico, levando mais ou menos tempo, mas mudar mentalidades é sempre mais complicado e muito mais demorado. Todas as pessoas são diferentes nas suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios..., e mudar o que está enraizado e, por vezes, se tornaram rotinas (muitas vezes confortáveis), é sempre difícil.

Se já é complicado modificar a escola no geral, muito mais complicado será se nesta integrarmos crianças com NEE, e mais ainda se estas crianças forem portadoras de deficiências acentuadas. Com a integração das crianças com NEE nas classes regulares, também nos deparamos com a necessidade de mudar as mentalidades dos pais das crianças do regular e do próprio pessoal docente e discente da escola.

Além disso, a tendência das pessoas em geral é sentir ‘pena’ e ajudá-las dando-lhes apenas apoio assistencial. “*Inconscientemente, relegamos algumas pessoas a uma liga humana de segunda categoria ao concentrarmo-nos continuamente em ‘fazer por eles’ em vez de ‘capacitá-los e fortalecê-los’ para viver o estilo de vida da sua escolha*” (Jenn Jupp, 1998, p. 29).

Não podemos também esquecer que, independentemente de quem sejamos, precisamos dar e receber afecto, desenvolver amizades, apoiar uns aos outros e ter as mesmas oportunidades de aprendizagem e experiências fundamentais.

Com o aparecimento da escola inclusiva, estas crianças passam a ser vistas antes de mais como um ser humano com direitos como todos os outros seres humanos. Enquanto que a escola tradicional encaminhava os alunos com NEE para avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente ‘*normal*’ da escola, mas visa principalmente criar ‘*uma escola para todos*’, com respeito pela ‘*diferença*’ e proporcionar ‘*igualdade de oportunidades*’ para todas as crianças, quer sejam ou não portadoras de deficiência, ou seja, ‘*atender à diversidade*’.

Segundo David Rodrigues (2000, p. 10), a ‘*educação inclusiva*’ apresenta-se “*como uma evolução da escola integrativa*”. E acrescenta ainda que é como que “*uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional*”.

Se nos debruçarmos sobre um dicionário básico da Língua Portuguesa, inclusão significa ‘*acto de incluir*’ e, por sua vez, incluir significa ‘*meter dentro*’, ‘*inserir*’, ‘*envolver*’ e ‘*implicar*’.

Desta forma, ao pretendermos introduzir o conceito de inclusão na escola, partimos do princípio de que todas as crianças devem ser envolvidas no mesmo processo educativo, quer tenham ou não NEE, tendo os mesmos direitos. Cabe à escola procurar os recursos necessários, assim como criar condições para que todos possam participar na vida da escola, devendo esta ter em conta as características dos seus alunos e responder às suas necessidades.

A inclusão implica *‘uma escola para todos’* com igualdade de direitos e oportunidades, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e tendo em conta a diversidade.

A Declaração de Salamanca (1994), veio criar o conceito de escola inclusiva, ou seja, uma escola para todos incluindo as crianças com NEE. Ao mesmo tempo que valoriza uma intervenção especializada e individualizada, também existe uma preocupação não só com o desenvolvimento académico da criança, mas também com o desenvolvimento global e harmonioso do aluno, tentando envolver na escola a família e a comunidade.

As políticas educativas têm vindo a ser alteradas consoante estas mudanças foram surgindo. Em Portugal, temos, nos últimos anos, conseguido criar legislação que veio facilitar o acesso destas crianças ao ensino, atribuindo-lhes direitos legais: a Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º 46/86 – afirma o direito dos cidadãos a uma Educação igual e de qualidade, inserindo no art.º 17º os objectivos da Educação Especial, os quais visam a recuperação e integração sócio-educativa das crianças com NEE; o art.º 18º aponta-nos para diversas modalidades de atendimento, sendo que este apoio deve ocorrer sempre que possível no contexto do ensino regular, criando-se as condições necessárias ao desenvolvimento das crianças, assim como currículos e formas de avaliação adaptadas às suas características e às suas dificuldades.

O Decreto-Lei 319/91 veio dar grande realce à Educação Especial em Portugal, valorizando a igualdade de oportunidades e direitos de ensino, e permitiu também implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes. O Despacho conjunto n.º 105/97 veio complementar o 319 e valorizar os apoios educativos ao mesmo tempo que reconhece as necessidades da escola e dos

professores face à responsabilidade de construir uma ‘*escola para todos*’. Actualmente, caminhamos, ainda que a passo um pouco lento, para uma educação inclusiva.

Para David Rodrigues (2000):

*A Educação Inclusiva aposta na escola como comunidade educativa, defende um ambiente de aprendizagem diferenciado e de qualidade para todos os alunos. É uma escola que reconhece as diferenças, trabalha com elas para o desenvolvimento e dá-lhes um sentido, uma dignidade e uma funcionalidade.* (p.10)

Acrescenta que a Educação Inclusiva “*constitui uma oportunidade para que uma parte muito significativa da população escolar não seja afastada e punida – sem culpa nem julgamento – do convívio e da riqueza que a diferença nos traz*” (ibid., p. 13).

#### **1. 4. Fontes de stress das famílias de crianças com NEE**

Sabemos que o nascimento de uma criança com ‘*problemas*’ causa em qualquer família alterações variadas na vida familiar assim como um estado de ansiedade e muitas fontes de stress face à tentativa de ajudar os seus filhos a desenvolverem-se e a tentar ultrapassar dificuldades, apesar das suas limitações.

Ana Serrano e Miranda Correia (2002, p.78) referindo Allen (1992) apontam-nos algumas fontes de stress que estas famílias poderão vivenciar, como sejam:

- Tratamentos médicos muito caros e que, por vezes, implicam risco de vida; cirurgias e hospitalizações que ocorrem muitas vezes e por períodos bastante longos.
- Problemas de despesas e complicações financeiras devido à necessidade de alimentação e equipamentos especiais.
- Crises de desânimo ou preocupações constantes devido a problemas graves que podem surgir como dificuldades de respirar e convulsões.

- Problemas de transporte, de ter com quem deixar os outros filhos, dispensa do emprego para acompanhar o filho às consultas e tratamentos.
- Dificuldade em encontrar um lugar onde deixar o seu filho, ou de uma colocação educacional adequada.
- As rotinas que estas crianças necessitam e que são um problema para os pais e exigem deles uma dedicação contínua diurna ou nocturna.
- A fadiga constante, insónias, o pouco tempo livre para actividades recreativas ou de lazer.
- Os ciúmes ou rejeições por parte dos irmãos que vêm a criança com NEE como tendo a atenção e recursos da família.
- Problemas conjugais que podem surgir devido a questões financeiras, fadiga, ou divergências de opinião face a situações de lidar com a criança; ou ainda ciúme do pai ou mãe face à atenção dada à criança pelo outro cônjuge.

Desta forma, poderemos verificar que o aparecimento de uma criança com NEE numa família poderá afectá-la a vários níveis: económico, afectivo, emocional, saúde e muitos outros; além de não devermos esquecer que a família tem expectativas face ao futuro do seu filho e àquilo que ele poderá vir a ser capaz de fazer.

### **1. 5. A relação pais/escola: enquadramento legal**

A educação de uma criança deverá começar no seio da sua família. Será junto da família que ela fará a sua socialização primária, as primeiras aquisições e aprendizagens, interiorizando determinadas regras com as quais irá viver.

A família terá como papel fundamental o de dar continuidade à vida humana através da ‘paternidade’ e da ‘maternidade’. Mas terá, também, de assumir a sua

responsabilidade enquanto tal, educando os seus filhos, preparando-os para viver em sociedade, fornecendo-lhes os valores adequados para que estes se possam tornar indivíduos capazes e crescer saudavelmente. É no seio da família que a criança vai adquirir toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influenciá-la pela vida fora.

Como diz Daniel Sampaio (1996, p.33) *“homens e mulheres, na etapa média da vida, quase sempre muito ocupados profissionalmente, têm objectivamente pouco tempo para estar com os filhos, numa época que exigiria uma presença mais intensa”*.

Actualmente a criança passa grande parte do seu tempo no jardim-de-infância enquanto a família trabalha, o que implica, cada vez mais, a necessidade de manter uma boa relação com a mesma para que a colaboração entre ambos seja produtiva.

*“Era à família que incumbia outrora a tarefa de educar as crianças em todos os domínios, desde a aprendizagem da vida em sociedade no seio de uma família por vezes numerosa até à formação profissional, determinada completamente pelo vínculo social”* (Pourtois, et al, 1994, p. 289).

Actualmente esse papel caberá simultaneamente à família e ao jardim-de-infância. A família educa e modela a criança consoante os seus padrões culturais e educacionais. O jardim-de-infância será uma continuidade da educação familiar, onde a criança se educa, socializa e adquire conhecimentos que a poderão ajudar a viver em sociedade.

Concordamos com Alte da Veiga (1987, p. 7), pois *“a educação é um trabalho de todos – do nascimento à morte – e ninguém se pode desculpar com a existência de especialistas”*. E acrescenta ainda que a nossa sociedade se habituou a entregar a especialistas muitas coisas que não são totalmente alienáveis nas mãos dos outros.

Seja qual for o papel que os pais atribuam à escola, terão de se defrontar com o facto da escola hoje não ser a mesma de ontem, assim como os interesses e necessidades das crianças que a frequentam serão necessariamente diferentes e que só uma boa

colaboração entre os pais e os profissionais poderá contribuir para a existência de um jardim-de-infância melhor e mais útil às suas crianças e à comunidade que o envolve.

Segundo João Paulo II (1994, p. 72), “*a família, de facto, é realidade social que não dispõe de todos os meios necessários para realizar os próprios fins, nomeadamente no campo da instrução e da educação*”.

A família não consegue educar sozinha, há certas aprendizagens para as quais necessita do apoio da escola, daí a importância de uma boa relação entre escola/ família.

O poder político também se tem vindo a preocupar com este bom relacionamento entre a família e a escola, uma vez que poderão ser muitas as vantagens que se poderão tirar da participação da família na vida da escola; tendo vindo a criar legislação adequada para que essa participação seja possível.

Ao nível da educação de infância também será importante a participação da família, seja na elaboração do projecto educativo, na organização e preparação de festas, passeios, na colaboração com a administração e gestão do jardim, na preparação e participação em actividades. Será de extrema importância que os pais estejam mais ‘intimamente’ ligados ao jardim-de-infância, uma vez que estas são crianças ainda de tenra idade, com muitas necessidades afectivas, motoras e cognitivas. Uma maior colaboração e participação das famílias ajudará a ultrapassar dificuldades e problemas existentes, assim como a compreender melhor os comportamento de algumas crianças.

#### **1.5.1. Análise da atribuição dos papéis educativos das famílias nas escolas, segundo a legislação**

A Lei de Bases do Sistema Educativo fala-nos da responsabilidade da família na tarefa de educar, dizendo que “*a frequência da educação pré-escolar é facultativa, no*

*reconhecimento de que à família cabe um papel essencial no processo da educação pré-escolar”* (Lei n.º 46/86, art.º 5º, ponto 8).

À família caberá sempre o papel principal na tarefa educativa dos primeiros anos de vida de uma criança; o jardim-de-infância poderá colaborar nessa tarefa, a partir dos três anos, mas não pode, nem deve, substituir a família. Desta forma, uma colaboração entre ambas as partes será ideal para se conseguir obter mais sucesso no processo educativo de uma criança, e para que esta possa usufruir da educação a que tem direito.

Pedro Silva (1994, p.p. 307,308) diz-nos que a relação escola-família, sempre multifacetada e muitas vezes com contornos conflituais, tem vindo a ganhar visibilidade no contexto social, no plano das decisões de política educativa e só após 74/75, já em período de *‘normalização’*, é que começa a aparecer, de uma forma tímida, a primeira legislação sobre o envolvimento dos pais na vida da escola.

Surge então, o Decreto-Lei n.º 769-A/76, regulamentador da gestão das escolas que *“permite a participação, sem direito a voto, dos encarregados de educação nos conselhos de ano ou de turma de natureza (e apenas esta) disciplinar”*. Este Decreto-Lei constitui o primeiro *“a autorizar a presença dos pais na escola, em circunstâncias algo excepcionais”* (Silva, P., 1994, p. 309)

Algun tempo depois, aparece a primeira lei das Associações de Pais (Lei n.º 7/77), a qual abrangia apenas os ensinos preparatório e secundário.

Cerca de dois anos depois surgiu o Desp. Normativo 122/79, que avança um pouco mais, segundo refere Silva (1994):

*Além de manter obrigatório o parecer das estruturas das associações sobre futura legislação aponta para a organização dos pais dentro da escola e regulamenta alguns aspectos da relação entre a associação de pais e o conselho Directivo - periodicidade mínima das relações entre si, atribuição (se possível) de sala, local para afixação de informação, etc. (p.309).*



Desta forma, os pais passam a ser representados na escola através das suas associações, participando nas reuniões pedagógicas, sem direito a voto, mas não participando nas reuniões de avaliação.

Este despacho (122/79) permitiu a legalização das Associações de Pais, sendo a *“primeira aceitação clara das Associações de Pais nas escolas, e, simultaneamente, uma definição das regras do jogo na sua relação com os conselhos directivos”* (ibidem). Continua, no entanto, a estar apenas relacionado com os ensinos preparatório e secundário, não se mencionando a questão dos jardins de infância e do 1º ciclo. Será, precisamente neste ano (seis meses depois) que é publicado o Decreto-Lei n.º 542/79, referente ao Estatuto dos Jardins de Infância, nomeadamente os jardins do sistema público pertencentes às redes do Ministério da Educação e os do Ministério dos Assuntos Sociais. *“Talvez a peculiaridade deste documento consista na quantidade de referências à relação jardim-de-infância – família – comunidade, porventura o documento legal com mais referências a este tema”* (ibid, p. 310).

Neste documento (Decreto-Lei n.º 542/79) que estabelece o Estatuto dos jardins-de-infância, poderemos salientar o papel relevante atribuído à família como interventor fundamental no processo educativo (alínea a, preâmbulo). A alínea c do mesmo preâmbulo salienta a criação de condições efectivas de apoio e suporte a uma participação activa das populações no processo de implementação da rede. O artigo 1º do mesmo diploma diz que *“a educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do estado”*.

Se nos debruçarmos sobre o art. 26º do mesmo Decreto-Lei, poderemos verificar que este reforça a participação da família no Jardim-de-infância dizendo que *“as actividades dos Jardins-de-infância serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a*

*indispensável informação e esclarecimento recíprocos*”. Sendo assim, o papel da família e da escola será, cada vez mais, o de manterem uma boa relação entre ambos de forma a poderem contribuir mutuamente para o bom desenvolvimento dos alunos e satisfação das necessidades e interesses da comunidade em geral.

Mas a participação dos pais no Jardim-de-infância vai mais longe; o artigo 31º fala da questão da gestão do jardim-de-infância dizendo que esta será assegurada por três órgãos: “*director*”, “*conselho pedagógico*” e “*conselho consultivo*”. Ao director caberá entre muitos outros aspectos, “*orientar, coordenar e dinamizar as actividades do Jardim-de-Infância*” (art.º. 34º, alínea d); e ainda “*incentivar a participação das famílias nas actividades do Jardim-de-infância*” (art.º. 34º, alínea e). Ao conselho pedagógico compete, entre outras funções “*propor acções concretas visando a participação das famílias nas actividades do Jardim-de-infância e a integração deste na comunidade*” (art.º.38, alínea b). O terceiro órgão de gestão será o “*conselho consultivo*”, ao qual compete entre outros aspectos “*representar os pais*” (art.º. 41º, alínea a), “*sugerir medidas que assegurem a participação das famílias nas actividades do Jardim-de-infância*” (art.º. 41º, alínea d) e “*propor acções que reforcem a cooperação entre o Jardim-de-Infância e a comunidade*” (art.º. 41º, alínea e). Será importante salientar que deste conselho consultivo devem fazer parte “*além do director, que presidirá, os educadores, um elemento do pessoal auxiliar eleito, dois representantes dos pais e um representante do órgão de poder local*” (art.º. 40º - 2).

A participação da família nos jardins-de-infância vai ser mais valorizada pelo poder político, que se vai empenhar em criar legislação nesse sentido. O Decreto-lei n.º 147/97, de 11 de Junho, desenvolve os princípios gerais da educação pré-escolar, consagrando o direito da participação das famílias na elaboração dos projectos educativos, estabelecendo mecanismos de garantia de igualdade de oportunidades no acesso aos

jardins-de-infância e definindo instrumentos de cooperação institucional entre os vários departamentos governamentais envolvidos no Programa de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar.

O art. 6º do mesmo diploma fala-nos da participação da família, abordando dois pontos:

1. *Aos pais e encarregados de educação é garantida a participação na elaboração do projecto educativo do estabelecimento de educação pré-escolar;*
2. *Os pais e encarregados de educação comparticipam no custo das componentes não educativas de educação pré-escolar, de acordo com as respectivas condições sócio-económicas, em termos a definir por despacho conjunto dos Ministros da Educação e da Solidariedade e Segurança Social.*

As famílias terão legalmente o direito de participar no jardim-de-infância dos seus filhos, nomeadamente na elaboração do projecto educativo; a frequência dos jardins-de-infância será gratuita no que respeita à componente educativa, mas as famílias terão de colaborar consoante as suas condições sócio-económicas, no que respeita a componentes não educativas existentes na escola e que sejam utilizadas pelas crianças.

O Decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio (no art.º 40º) diz-nos que “*aos pais e alunos é reconhecido o direito de participação na vida da escola*”. E acrescenta:

*O direito de participação dos pais na vida da escola processa-se de acordo com o disposto na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-lei n.º372/90, de 27 de Novembro, e concretiza-se através da organização e da colaboração em iniciativas visando a promoção da melhoria da qualidade e da humanização das escolas, em acções motivadoras de aprendizagens e da assiduidade dos alunos e em projectos de desenvolvimento sócio-educativo da escola. (art. 41º, ponto 1)*

O Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto também reconhece e facilita o envolvimento parental e a sua colaboração com a escola e os seus profissionais, salientando que os pais têm direitos face ao seu papel na educação dos filhos com NEE, e vem definir um conjunto de medidas que regulamentam o acesso ao ensino destas crianças.

Se nos debruçarmos sobre o despacho conjunto nº 891/99 verificamos que o mesmo também valoriza o papel das famílias e a sua relação com a escola e os profissionais que envolvem a família e a criança, Mas vem essencialmente debruçar-se sobre a questão da Intervenção Precoce em famílias com crianças com NEE desde tenra idade. Este despacho vem valorizar uma actuação não apenas centrada na criança e nos seus problemas mas sim uma intervenção que contemple a criança no contexto familiar, não esquecendo, porém, que a família faz parte de uma comunidade; vem ainda valorizar e exigir maior envolvimento da família de crianças com NEE em todo o processo de intervenção, assim como o trabalho de equipa na elaboração e avaliação dos programas de intervenção.

## **1. 6. A colaboração à luz da opinião de diferentes autores**

### **1.6.1. Definição de conceitos**

Vários têm sido os autores que se têm debruçado sobre a importância da colaboração entre a escola e a família. Além das muitas vantagens que se acredita poderem existir para ambas as partes, também sabemos que a criança hoje não é a mesma de ontem, nem será a mesma de amanhã! Além disso não podemos esquecer que cada pessoa é diferente, com uma personalidade diferente, e necessidades que lhe são próprias, o que pode ser bom para uns, poderá não o ser para outros.

Se nos debruçarmos sobre a problemática da colaboração, vemo-nos confrontados com diferentes ideias de vários estudiosos como sejam Ramiro Marques (1988; 1993; 1998), Don Davies (1989; 1997), Pedro Silva (1994;2002), Licínio Lima (1992;2002), Montandon (1987; 1991; 1994; 1996), Diez (1989), Miranda Correia (1998; 1999; 2002), Ana Paula Martins (2002), Luísa Homem (2000), Joyce Epstein (1998), Teresa

Sarmiento (1995; 1998; 2000; 2002) e muitos outros, os quais nos servirão de base para o desenvolvimento da problemática em estudo.

Ao reflectirmos sobre o conceito de colaboração, poderíamos defini-lo como sendo um modo de estar que conduz a pessoa a estar presente, participando e partilhando para atingir objectivos comuns, permitindo assim resolver "problemas" que existem entre as pessoas que fazem parte de um determinado grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo.

Para que essas tensões possam ser resolvidas favoravelmente e se possa assim realizar um trabalho colectivo, teremos de ultrapassar inúmeras barreiras resultantes de alguns condicionalismos, assim como: conflitos de interesses, indiferenças ou simples dificuldades dos vários elementos que constituem o grupo em questão.

Mas a colaboração implica envolvimento, não só da parte dos pais das crianças com NEE mas também da parte dos profissionais que trabalham na instituição onde essas crianças estão inseridas.

Mas para que a colaboração entre a escola e a família funcione, terá de haver envolvimento e participação de todos os membros envolvidos. É à família que cabe o primeiro e principal papel de educar, mas a criança que agora frequenta o Jardim-de-infância terá de viver na comunidade da qual faz parte. É, pois, importante que todos trabalhem em conjunto, colaborando para a integração destas crianças na sociedade.

As convicções, a experiência, o espírito de iniciativa de alguns responsáveis e os grupos inovadores poderão facilmente contribuir para que possa haver envolvimento de todos e a colaboração seja possível.

Ao falarmos de colaboração temos, necessariamente, de nos debruçarmos sobre outros termos que dele advêm como sejam a participação, a cooperação e a parceria.

Segundo Licínio Lima (1992):

*As atitudes e o empenhamento variável dos actores face às suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. [...] Toda a participação acarreta algum tipo de envolvimento quer este seja traduzido em formas de acção e de comprometimento mais ou menos militante, ou, pelo contrário, pela rejeição do activismo que cede o lugar a formas de intervenção orientadas por um certo calculismo ou mesmo por uma certa passividade. (p. 182)*

Para Diez (1989, pp. 74,75) “participar é tomar parte na vida da comunidade”.

Faz ainda um estudo etimológico da palavra ‘participação’, a qual vem do latim ‘pars’ (parte) e o verbo ‘cepere’ (tomar). E ‘participante’, do latim ‘particeps’ que é o que ‘toma parte’. Diz ainda que:

*Estar educado para a vida comunitária é ter consciência da própria identidade dentro de uma determinada Comunidade, quer ela seja familiar, educativa, política, religiosa, recreativa, cultural, desportiva, de amizade, etc., e, como consequência, estar consciente da função que nele se tem de desempenhar para o bem comum, o que é o mesmo que estar consciente do grau e campo de participação a que se tem direito e dever. (pp. 74,75)*

O primeiro responsável pelo desenvolvimento da criança será a família. A ela compete iniciar a educação dos seus filhos. Se a família quiser educar para a vida comunitária, terá de ter uma estrutura participativa e responsável. Cada pessoa terá de ter consciência do papel que desempenha e das suas obrigações para com os outros.

Tal como a família, a escola “*não é uma sociedade democrática no sentido político. Mas a educação para viver numa comunidade democrática, alcança-se melhor num sistema escolar mais participativo do que num sistema de aulas teóricas*” (Diez, *ibid.*, p.77).

Acrescenta ainda que os pais, dentro da comunidade educativa, terão as seguintes funções: a de ‘*informação*’ (estarem informados e acompanharem os seus filhos); a ‘*participação*’ (em associações de pais, projectos de escola, determinação dos

objectivos da escola, actividades escolares e extra-escolares dos educandos); e a ‘*formação*’ (preocuparem-se em aprofundar conhecimentos que o possa levar a estudar melhor os problemas dos seus filhos e da escola).

Participar implicará estar presente de alguma maneira, será partilhar, conviver, e colaborar para atingir determinados objectivos. Com a participação dos pais na escola, poderemos mais facilmente mudar a escola, adaptando-a aos interesses e necessidades de toda a comunidade envolvente, criando assim uma escola mais atractiva para todos.

Depois de várias leituras exploratórias que nos serviram de apoio para tentar definir o conceito de colaboração, pensamos poder concluir que colaborar será, o equivalente a alguma forma de cooperação e partilha de várias pessoas, tentando atingir determinados objectivos que, à priori, serão de interesse comum; não esquecendo porém, que cada pessoa é diferente de outra e participa de forma diferente.

### **1.6.2. Formas de participação dos pais na escola**

João Barroso (1995, p.25) diferencia a participação dos pais em dois níveis: o individual e o colectivo. No individual, a participação dos pais será feita junto de professores e directores de turma; no colectivo, através de Associações de Pais e Encarregados de Educação que os representam junto da direcção da escola.

A primeira estará essencialmente ligada à ideia de informação, prestação de contas e de controlo; a segunda chama-lhe “*participação social e cívica*”, estando ligada ao sentido de “*solidariedade, co-responsabilização e partenariado*” (ibidem). Acrescenta que é na medida em que os pais se integram na escola como co-educadores que devem participar nas estruturas formais e informais de gestão quotidiana da escola,

independentemente do direito que lhes assiste, sempre, de acompanhar a escolarização dos seus filhos e exercer o controlo democrático sobre o funcionamento da escola.

Licínio Lima (1992, p.176) fala da importância da participação nas políticas educativas, dizendo que se transitou da “*participação espontânea*” para a “*participação organizada*”, e que esta passou a ser “*um princípio democrático consagrado politicamente ao mais alto nível normativo*”, e exigiu, do ponto de vista formal, que a escola se organizasse para a participação, nomeadamente a “*criação de estruturas e de órgãos onde essa participação se passaria a realizar*”, através de uma situação democrática.

A participação na educação poderá ser entendida enquanto valor, “*consagrada como direito e como instrumento de realização da democracia*”, podendo ser, ao mesmo tempo um “*dever cívico*”, e “*deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada*” (ibid., p. 178 ).

Esta participação praticada, segundo Lima (o.c., pp.178,179) será classificada através de quatro critérios: “*Democraticidade*”, “*Regulamentação*”, “*Envolvimento*”, “*Orientação*”, a partir dos quais distingue ainda “*vários tipos e graus de participação*”.

Na questão da participação, a “*Democraticidade*” poderá permitir uma intervenção mais democrática dos actores participantes, consoante a sua capacidade de influenciar a decisão e assumir formas de intervenção directa ou indirecta. A participação directa facultará a cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões. A indirecta é uma forma de participação mediatizada realizada por intermédio de representantes designados para o efeito.

No aspecto da “*Regulamentação*”, Licínio Lima (o.c., pp.180,181) aponta-nos a participação formal, não formal, e a informal. A formal “*é uma participação decretada*”, pois, está sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e (estatuto, regulamento, etc.) com força legal. A participação não formal



terá como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constantes de documentos produzidos no âmbito da organização. A participação informal é realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, e geralmente partilhadas em pequenos grupos, havendo regras criadas pelo próprio grupo e partilhadas por eles, à margem de estatutos e regulamentos.

Licínio Lima (1992, pp.182,183) refere ainda a questão do envolvimento nas organizações, focando três tipos de participação: a activa, a reservada e a passiva.

Na participação activa, as atitudes e o empenhamento na organização são de grande envolvimento, traduz uma grande capacidade para a acção, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes. Não despreza as garantias formais oferecidas, procurando mesmo desenvolvê-las e conquistar outras, e utiliza uma variada gama de recursos que podem ir da eleição de representantes, da participação nas reuniões, divulgação da informação, produção de propostas, elaboração de requerimentos, petições, etc., até formas de contestação e de oposição:

Poderemos, então concluir, que na participação activa, encontraremos muito empenhamento, acção, conhecimento dos seus direitos e deveres, capacidades de influenciar decisões, ajuda no desenvolvimento da organização e em tudo o que lhe diga respeito, colaborando com informações e propostas.

A participação reservada, situar-se-á entre a participação activa e a passiva podendo facilmente evoluir para uma ou para outra. Caracteriza-se por uma actividade menos voluntária, mais expectante, através da qual não empenha definitivamente recursos, aguardando eventualmente para tomar uma posição mais definida, ou quedando-se pela posição de partida, como forma de proteger outro tipo de interesses, de não correr certos riscos, de não comprometer o futuro... Não revela uma posição de

desinteresse ou de alheamento acentuados, podendo mesmo admitir a tomada de certas posições e de algum tipo de acção.

Entenderemos, desta forma, que a participação reservada se situará numa actividade menos voluntária que a participação activa, exercendo mais o papel de expectativa, aguardando o que está para vir, com receio de avançar e correr riscos.

Lima (1992) fala-nos ainda da participação passiva, dizendo que esta caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação, de alienação de certas responsabilidades ou de desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Sem romper frontalmente com a ideia de participação e sem recusar a possibilidade de vir a intervir activamente, queda-se na maioria dos casos por uma certa apatia. E acrescenta ainda que os elementos mais comuns que podem caracterizar a participação passiva serão o absentismo em geral e a falta de comparência em reuniões, as dificuldades de eleição de representantes, a resistência oferecida à aceitação de cargos e funções, a falta de informação e o desconhecimento da regulamentação em vigor.

Encontraremos assim na participação passiva uma estratégia de não envolvimento, ou de envolvimento mínimo, existindo bastante desinteresse, alheamento e falta de informação. Não quererão desempenhar certos papéis e responsabilidades e a falta de comparência em reuniões, resistência na aceitação de cargos e outras funções, serão algumas das suas características.

No que respeita à “*orientação*”, Lima (ibid., p.184) diz que a participação poderá ser orientada de acordo com diferentes objectivos. Inclui na “*orientação*” dois tipos de participação: a convergente e a divergente. A participação convergente é orientada no sentido de realizar os objectivos formais, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes, no entanto, isso não implica necessariamente que

os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objectivos sejam apenas os formalmente previstos, pois, poderão surgir formas alternativas de intervenção, sempre que seja justificável. A participação divergente pode ser vista como uma forma de contestação ou de intervenção indispensável (embora menos aceite do ponto de vista formal) com vista ao desenvolvimento, à inovação e mudança.

Teixeira (1995, pp. 162-164) e Alves-Pinto (1995, pp. 159-167) também nos falam da problemática da participação, onde abordam a questão da participação convergente e divergente, acrescentando-lhe ainda a “*apatia*” e o “*abandono*”.

Alves-Pinto ( 1995 ) fala-nos da participação ao nível da escola e da necessidade de fazer participar alunos, professores, funcionários e pais na escola. Porém, comenta que existem “*os que participam e os que não participam*”, mas acrescenta que “*não se pode não participar*”. Refere a análise estratégica, citando Friedberg, que afirma que “*cada um de nós, quer queira quer não, quer esteja disso consciente quer não, participa a todo o momento da vida dos conjuntos sociais de que faz parte*”( p. 160). Justifica dizendo que : “*Quando se pensa que não se está a participar, está-se, afinal, a escolher uma modalidade específica de participação*”(ibidem), pois, ao não participar, a pessoa estará a escolher o seu modo de participação. A este tipo de participação Alves-Pinto, referindo Friedberg, chama de “*participação por assimilação*”, e diz ainda que é aqui que normalmente encontramos os órgãos consultivos.

Alves-Pinto diz-nos ainda que as pessoas dentro da organização participam mais se sentirem que “*vale a pena*”. Se as pessoas tiverem a percepção de que, através de um projecto conjunto, poderão ir desenvolvendo o seu projecto pessoal, haverá maior possibilidade de existir cooperação. Esta cooperação, no entanto, poderá ser feita de forma “*convergente*” ou “*divergente*” ( Alves-Pinto, 1995, p.160)

Segundo Teixeira (1995) o modo como as pessoas se situam, investem ou desinvestem, participam ou não participam é variável de pessoa para pessoa.

Alves-Pinto (ibid., p.p. 164-166) inspirando-se em Bajoit, que por sua vez, se debruça sobre uma reflexão de Hirschman, apresenta três categorias de comportamentos sociais tendo em vista a satisfação ou o descontentamento das pessoas envolvidas: “*abandono, protesto e lealdade*”; Bajoit, por seu lado, não se sentindo satisfeito, pois, segundo ele “*nem tudo o que não é protesto ou abandono pode ser integrado na categoria de lealdade*”, acrescenta-lhe uma quarta categoria : a ‘*apatia*’.

Apresenta-nos assim quatro hipóteses de participação: a convergente, a divergente, a apática e o abandono. Na participação convergente as pessoas jogam com as regras que estão estabelecidas e conseguem inscrever os seus próprios projectos de forma não problemática; o que não quer dizer que sejam ‘*actores fáceis*’, pois nem sempre estão de acordo, podendo por vezes mostrar a sua insatisfação e tecer críticas ao funcionamento da escola. Mas fazem-no nos locais apropriados, usando os mecanismos formais e informais ao seu dispor. Gerem as suas divergências de forma “*democrática e frontal*”, alcançando soluções por vezes mais adequadas do que as originariamente projectadas. A participação divergente acontece quando se quer pôr a instituição ao serviço de objectivos que lhe são alheios. Na participação apática encontraremos aqui aqueles que fazem apenas o que “*lhes é formalmente exigido*”; mas se todos se reduzirem ao que é formalmente exigido, a instituição pára, ou, pelo menos, não funciona adequadamente. O abandono traduz a forma extrema de degradação da cooperação.

Estas são as quatro formas de estar na escola apresentadas por Alves-Pinto, que nos diz ainda que as mesmas não são permanentes, pois as pessoas podem facilmente ceder para uma ou para outra.

Teixeira (1995, pp.162, 163) referindo Alves-Pinto, também nos fala da participação, fazendo a seguinte reflexão: a forma convergente será ligada à “*lealdade*” e a divergente ao “*protesto*”.

Na participação de forma convergente (lealdade), estão aqueles que participam, respeitando e jogando com as regras estabelecidas, colaborando na elaboração de projectos; quer possam estar em acordo ou desacordo, tentarão sempre colaborar com os objectivos da organização.

A participação de forma divergente (protesto), poderá surgir quando há desacordos e, por vezes “discussão” e manifestações de descontentamento. Os objectivos pessoais poderão estar em desacordo com os da organização.

Teixeira fala ainda do “*abandono*” que se traduz na “*saída da organização*” e na “*apatia/pragmatismo*”, que se traduz em “*ausência espiritual com presença física*”(ibidem, p.163).

Na apatia/pragmatismo, encontramos uma participação muito deteriorada e mínima. Não existem contestações, nem serão postos em causa os objectivos da organização, mas também não haverá colaboração para a melhoria da mesma. Na questão da “*apatia*” apenas encontraremos pessoas que fazem apenas o que lhes é formalmente exigido. Poderão estar presentes fisicamente, mas o seu “espírito” estará ausente. Por outro lado, o abandono será a recusa de cooperação de uma forma extrema; podendo até tomar atitudes drásticas, como, por exemplo, sair da organização. Haverá um desinteresse total.

### 1.6.3. Envolvimento e parceria

Ao reflectir sobre a questão do envolvimento dos pais na escola Marques (1993, p.p. 30-33) aponta três abordagens: “*comunicação escola/casa*”, “*envolvimento interactivo*” e “*parceria*”. A primeira dirá respeito à relação casa/escola e vice-versa em que os professores se comprometem a informar os pais e os pais se comprometem a ir às reuniões e a supervisionar o trabalho de casa dos filhos. Na questão do “*envolvimento interactivo*”, Marques diz-nos que o que distingue esta abordagem da anterior é o apreço pelas culturas minoritárias. Neste caso, procura-se que os alunos sejam fluentes quer na sua cultura de origem quer na cultura dominante, sabendo usar ambas, de acordo com as situações e os contextos. Acrescenta ainda que este biculturalismo exige um olhar diferente face à comunidade e às famílias, entendidas, neste caso, como fontes de aprendizagem para a escola e pressupondo o reconhecimento da necessidade de manter uma relação entre o mundo da escola e o mundo exterior.

A melhor maneira de podermos proporcionar uma continuidade entre os valores e cultura das famílias e a escola será abrir a escola à comunidade, permitindo e estimulando a entrada dos pais na escola, criando espaço para eles se reunirem, proporcionar comunicação frequente, tratá-los como verdadeiros membros da comunidade educativa e dar-lhes a conhecer o currículo escolar.

Segundo Lightfoot “*se nós reconhecermos que cabe à família o primeiro papel na educação das crianças, então a escola terá de incorporar no currículo os valores e as culturas das famílias e da comunidade*” (cit. por Marques, 1993, p. 33).

A terceira abordagem apresentada por Marques no que respeita à questão do envolvimento dos pais na escola é a ‘*parceria*’, a qual “*integra elementos das anteriores*” pois está igualmente preocupada com a melhoria do aproveitamento escolar

das crianças em risco, com a defesa do multiculturalismo e com o controlo comunitário das escolas. Esta questão da parceria escola/família exige uma mudança de atitudes dos professores que terão de encarar os pais como educadores igualmente capazes de intervenções facilitadoras do sucesso educativo. Para Marques, a parceria implica o consenso acerca dos objectivos como uma condição essencial.

Pretende-se obter uma escola com sucesso para todos, com a colaboração de todos, em que a missão de educar é partilhada por professores, pais e comunidade.

Esta relação de parceria, poderá ajudar a criar *‘escolas eficazes’* que possam ir de encontro aos interesses e necessidades dos seus alunos e da comunidade educativa. “*As escolas eficazes comunicam com a família, esperam que os pais reforcem as atitudes facilitadoras do sucesso educativo e exigem que eles apoiem os filhos no estudo*” (ibid., p.37). As *‘escolas eficazes’* conseguem a colaboração da comunidade envolvente: autarquias, serviços de saúde locais, empresas, negociantes, etc., “*procuram fontes alternativas de financiamento para a criação de programas específicos ou de enriquecimento curricular*” (ibidem). Encontraremos assim, uma relação de parceria não só da parte dos pais, mas sim da comunidade educativa. Acreditamos que os programas mais bem sucedidos são os que procuram colocar os recursos sociais, culturais e educativos da comunidade ao serviço dos alunos.

Para que a escola possa manter uma relação de parceria com a comunidade educativa, necessita tornar-se mais autónoma. Se o director executivo defender um modelo de escola de parceria, não burocrático, “*baseado no princípio de que o sucesso para todos só é possível com a participação de todos, iremos assistir a uma verdadeira partilha de poderes que tornará a escola mais ligada à comunidade e menos dependente das burocracias do Ministério da Educação*” (Marques,1993, p. 43).

Ao participar na escola os pais podem assumir várias posturas. Se participam na organização e tomada de decisões que digam respeito à escola, então colocaremos os pais na situação de parceiros; se, por outro lado, os pais se limitam apenas a ter contactos directos com o professor do seu filho, na maior parte das vezes ocasionais, poderemos, talvez, colocá-los numa situação de pais informados, pois apenas se limitam a querer saber o que se passa na escola relativamente ao seu filho; se colaboram na preparação de festas e outras actividades, então passarão a ser colaboradores; podem ainda colocar-se na situação de convidados, se apenas se limitam a ir à escola dos seus filhos quando são solicitados, como, por exemplo, assistir a festas organizadas pela escola ou ir a reuniões de pais.

Segundo Don Davies (1989, p.71) os pais têm “fraca participação” nos dias de hoje nas nossas escolas; “as ligações são poucas e limitadas, na maioria dos casos, as mensagens ocasionais e conversas acerca dos problemas académicos ou de comportamento dos filhos”. Sabemos, porém, que muita coisa mudou desde então; os pais já vão participando mais por iniciativa própria, vão mais a reuniões, participam em órgãos representativos como por exemplo associações de pais, assembleias de escola ou de conselho pedagógico, não se limitando apenas à sua relação com o educador do filho.

A escola pode contactar com a família de muitas formas. Para Ramiro Marques a escola tem por obrigação comunicar com os pais para os manter informados sobre os progressos e dificuldades dos seus alunos. Essa comunicação pode assumir a forma de reuniões formais, encontros esporádicos, entrevistas individuais, envio de postais e uso do telefone, do caderno diário ou da caderneta escolar. Inspirando-se em Don Davies, Ramiro Marques (1993, p.111) apresenta-nos uma tipologia de envolvimento dos pais na escola: o “*trabalho voluntário dos pais*” que diz respeito ao apoio na organização de visitas de estudo, festas, comemorações, e outras actividades; a “*defesa de pontos de*



*vista*” que está ligada à participação em reuniões de trabalho e organismos de consulta; as “*actividades de co-produção*” em que encontraremos uma participação ao lado dos professores e dos alunos, na organização de actividades educativas; e ainda a “*participação na tomada de decisões*” que diz respeito a uma participação na gestão dos assuntos escolares.

Don Davies (1989, p. 60) fez um estudo sobre os contactos entre a escola e a família e concluiu que os resultados sobre os pais das crianças dos Jardins de Infância são significativamente diferentes daqueles para os níveis primário e preparatório. Justifica dizendo que “*os pais das crianças dos Jardins de Infância estabelecem contactos muito mais frequentes e variados*”. E acrescenta ainda que a maior parte dos pais que leva e traz as crianças ao Jardim-de-infância, estabelece contactos informais com as educadoras, espreita as salas, vai ocasionalmente a reuniões e festas no jardim e recebe mensagens acerca dos progressos ou problemas da criança.

É muito importante que haja uma boa relação entre a escola e a família, pois juntos podem ajudar na resolução de problemas que possam ir surgindo e preparar os indivíduos para a vida em sociedade. As diferenças culturais existentes nas famílias dos alunos, provocam muitas vezes entraves à aprendizagem e a escola tem de estar preparada para ajudar a ultrapassar essas dificuldades, mas só com a colaboração da família o poderá fazer.

Levim fez a associação entre pobreza, diferenças culturais e linguísticas e mau aproveitamento e abandono escolar e concluiu que “*estas deficiências educacionais provocam, mais tarde, fracas oportunidades de emprego e ausência de participação social e política*” (citado por Marques, 1993., p. 23).

Montandon (1994, p.190) refere um estudo feito em Genebra sobre as relações mantidas com os pais junto de uma amostra de professores do pré-escolar e da escola

primária, tendo chegado à conclusão de que a maior parte dos professores “*mantém vários tipos de contactos com os pais, individuais ou colectivos, formais e informais, entrevistas, reuniões de pais, aperitivos, aulas abertas, etc.*” No entanto, muitos professores não estarão receptivos à entrada dos pais na escola, pois acham que “*os pais não parecem interessados senão pelo seu filho e pelos seus resultados*”.

Ao abordar a questão da relação pais/escola, Montandon (1996, p.32) fala-nos dos diferentes contactos que os pais podem ter com os professores, nomeadamente encontros individuais ou em grupo, formais ou informais, por iniciativa dos pais ou dos professores. Acrescenta ainda que “*a falta de certos contactos do lado dos pais depende, por um lado da sua vontade e por outro das possibilidades que lhes são oferecidas*” (ibid., p. 33). Muitas vezes os pais ficam à espera que a escola os convide, pois para ir a uma reunião de pais, a uma exposição, uma festa, uma aula aberta ou outra manifestação colectiva, é preciso ser-se convocado.

Segundo Montandon (1996, p.33), se considerarmos as taxas de presença dos pais que foram convidados pelos professores para diferentes reuniões, apercebemo-nos de que poucos pais deixam passar a oportunidade de ir à escola.

Montandon refere os contactos individuais entre pais professores como sendo simples conversas informais ou então tendo um carácter mais formal como por exemplo as entrevistas, as quais serão para os professores “*uma maneira de ver e de informar sistematicamente todos os pais acerca dos seus filhos e aplicar ao mesmo tempo as instruções regulamentares e outras uma maneira de resolver problemas particulares*” (ibid., p. 34). Para os pais, as entrevistas respondem a uma necessidade de saber mais sobre a escolaridade do seu filho, sobre a sua vida na escola, sobre a apreciação que dele faz o professor ou então a uma necessidade de resolver um problema particular.

As conversas informais serão mais comuns quanto menor for a idade da criança e vão diminuindo conforme ela cresce e avança na sua escolaridade.

Nos contactos que a família tem com a escola, Montandon (ibid., p.p.51,52) aponta a mãe como sendo aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores. E acrescenta ainda que “*a taxa de actividade profissional no exterior da família não parece impedir a sua participação nos contactos individuais e colectivos*”. O pai limitar-se-á a manifestar-se mais por ocasião das reuniões e sobretudo das manifestações colectivas de tipo informal (festas, espectáculos, exposições)

Seja qual for a atitude dos pais no que respeita ao seu envolvimento na escola dos seus filhos, quer sejam colaboradores ou apenas convidados, se limitem a estar informados sobre o que se passa relativamente ao seu filho ou se apresentem como parceiros, o importante será que pais e professores possam trabalhar em conjunto da melhor maneira possível, ultrapassando dificuldades e resolvendo problemas, contribuindo para construir uma escola capaz de satisfazer as necessidades e interesses dos seus alunos e da comunidade envolvente.

Outrora, a participação dos pais na gestão da escola nem sequer era encarada, e as relações entre a família e a escola eram muito limitadas. Segundo Epstein “*hoje as pessoas da escola reconhecem um papel importante aos pais dos alunos e estimam que as crianças podem aproveitar melhor a sua escolaridade quando a comunicação entre as famílias e a escola é boa*” (cit. por Montandon, 1994, p. 189).

Para Anna Henderson “*quando os pais se envolvem na educação dos filhos, eles obtêm melhor aproveitamento*” (cit. por Marques, 1993, p. 24).

Marques (ibid., p.25) acredita que os efeitos positivos do envolvimento dos pais no aproveitamento escolar fazem-se sentir em todos os graus de ensino e grupos sociais.

A participação dos pais na vida da escola poderá ser uma forma de criar uma boa relação entre a família e a escola, além de que será também uma forma de democratizar as escolas, tentando criar situações de aprendizagem e de igualdade de oportunidades para todos.

Segundo Don Davies (1989, p. p. 41, 42) os pais e os professores portugueses, tal como noutros países democráticos, podem ser uma parte directa ou indirecta dos movimentos sociais com influência nas políticas educativas que avançam ou impedem a democratização e a igualdade social.

Além da legislação que vem sendo criada no sentido de favorecer uma melhor relação entre a escola e a família, nomeadamente no que respeita à questão da participação dos pais na escola, também poderemos encontrar a classe docente facilitando e favorecendo mais essa participação. Montandon (1994, p.189) acredita que são feitos esforços para informar melhor os pais, e até mesmo para os implicar mais na escolaridade do seu filho e na vida da escola.

Para Jorge Lima (2002, p.8), a escola que antes tinha apenas o dever de informar os pais, passa a ter de interiorizar a ideia de que a participação dos pais na vida da escola é um dever que esta terá de fazer cumprir. Persiste, no entanto, a ideia de que existe um clima de desconfiança entre pais e professores, o que em nada favorece a cooperação. Apesar de tanto se falar sobre a problemática da participação dos pais na escola, continua-se ainda a sentir que estes estão algumas vezes ausentes. Concebe o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos em três patamares distintos: “*mera recepção da informação*”, “*presença nos órgãos de gestão da escola*” e o “*envolvimento significativo na vida da sala de aula*” (ibid., p.147). No primeiro patamar os pais são vistos apenas como meros receptores da informação que a escola lhes transmite, no segundo são “*parceiros menores*” que colaboram com a sua presença nos

órgãos da escola; no terceiro são pais parceiros activos que se envolvem na vida da sala de aula, havendo uma partilha de saberes, ideias, planificações e avaliações.

Segundo Pedro Silva (2002, p.p.97-99), a relação entre a escola e a família constitui uma relação complexa e aponta-nos duas vertentes “*a escola e o lar*” e duas dimensões de actuação “*a individual e a colectiva*”. Na vertente ‘*lar*’ inclui todas as actividades relacionadas com a escola e desempenhadas em casa pelo aluno e/ou pelos pais; diz respeito ao apoio que lhes é dado pela família em casa. Na vertente escola inclui todas as actividades levadas a cabo na escola, individuais ou colectivas, por iniciativa dos professores, dos pais e dos alunos.

Quanto à actuação da família, Pedro Silva aponta-nos duas dimensões: a individual e a colectiva. A individual diz respeito a contactos individuais por parte dos docentes e dos pais quer através de notas escritas, de telefonemas, pessoalmente ou oralmente através dos educandos. Este tipo de envolvimento parental é o mais frequente, pois trata-se da “*defesa directa dos interesses dos seus próprios filhos*”. A colectiva corresponde a uma actuação mais organizada e traduz-se, normalmente, em actividades ligadas às associações de pais ou integração em órgãos da escola (ou outros) como representantes dos pais. Estas duas dimensões vêm de encontro às ideias de João Barroso, que já atrás referimos.

Podemos facilmente constatar que os termos envolvimento e parceria não pode isolar-se de outros como sejam a cooperação, participação e colaboração. Eles estão ligados entre si pois não pode haver envolvimento sem participação e vice-versa, nem colaboração sem cooperação, envolvimento ou participação, ao mesmo tempo que para cooperar é necessário colaborar; como é óbvio, todos eles se encaixam e necessitam uns dos outros para ter êxito!

Mas, se nos debruçarmos, um pouco mais a fundo sobre estes conceitos, apesar de semelhantes, poderemos encontrar, porventura, algumas diferenças conceptuais. Pedro Silva (2002) faz uma distinção entre “*envolvimento*”, “*participação*” e “*actividade parental*”, como a seguir se transcreve:

*Por envolvimento entende-se normalmente uma acção essencialmente individual em benefício directo dos filhos; por actividade parental costuma-se entender actividades individuais e/ou colectivas espontâneas, não enquadradas legal ou organizacionalmente; por participação parental tende-se a abarcar todo o conjunto de actividades colectivas legalmente enquadradas (caso da participação dos pais em associações de pais ou de órgãos de escolas). (p.101)*

Debruçando-nos um pouco sobre a participação dos pais de crianças com NEE na vida escolar dos seus filhos, parece-nos encontrar também aqui, uma fraca participação, na medida em que nos parece corrente que estes pais se limitam apenas a ter algumas reuniões “formais” a nível individual ou colectivo mas que não parecem ter muita voz na preparação dos planos de intervenção do seu filho. Por vezes os pais sentem-se um pouco inibidos com o problema do seu filho limitando-se a ouvir e respondendo só ao necessário. Também aqui a escola tem um papel preponderante no que respeita ao esclarecimento destes pais e dos seus direitos.

Liliana Sousa (1998, p.130) fala-nos do papel dos pais de crianças com NEE. Referindo Sexton, Banbury e Rotatori (1986), diz-nos que tradicionalmente a intervenção junto de famílias com “*crianças-problema*” se fazia no sentido de dar informação em várias áreas: o problema do filho, técnicas médico-pedagógicas para lidar com a criança, serviços de apoio e aspectos legais.

Para Dale (1996) o profissional “*é o instrutor, especialista que guia a actividade dos pais*” (cit. por Sousa, ibidem). E os pais, por vezes, sentem-se perdidos sem saber o que fazer para ajudar o seu filho!

Liliana Sousa acredita, porém, que o papel dos pais se alargou bastante e que estes passaram a ser não apenas receptores de informação mas também recurso para obtenção de dados.

Surge então a necessidade de ajudar estes pais a ficarem aptos a cuidar dos seus filhos com necessidades especiais. Segundo Loeb (1997) o papel dos pais transforma-se, deixando de ser “*recipientes passivos*” e passando a “*participantes activos numa terapia*” (cit. por Sousa, *ibid.*, p.131).

Jorge Lima (2000, p.157) diz que Perrenoud define dois cenários possíveis no que se refere à relação pais/professores: os pais que valorizam a capacidade que a educação tem em assegurar uma infância feliz aos filhos e pretendem que os filhos gostem de ir à escola, se sintam bem, gostem do professor e dos colegas, se sintam integrados, façam coisas interessantes e tenham prazer naquilo que fazem, sejam respeitados e acima de tudo possam desenvolver a sua personalidade; e os pais que se preocupam com a necessidade de ver os seus filhos preparados para uma vida feliz quando forem adultos, sendo que esta felicidade se conjuga com a possibilidade de vir a ter um emprego bem remunerado, a capacidade de assumir responsabilidades, de ser materialmente auto-suficientes e organizados. Nesta situação encontramos pais que desejam encontrar na escola as condições que permitam aos seus filhos ficar “*bem preparados para singrar na vida*”, obtendo algo que lhes facilite ter um emprego e ser integrado na sociedade.

De uma forma geral, pode-se dizer que os pais têm expectativas que representam uma “*combinação algo contraditória entre ambos os tipos de anseios e espera-se que as boas escolas sejam capazes de os satisfazer todos*” (Lima, 2000, p.157).

Helena Marujo (2002) acredita que os pais, de uma forma geral, possam valorizar o seu envolvimento na escola, pois muitos pais querem envolver-se mas não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível, ou estão face a uma escola que não estimula

esse envolvimento. Diz-nos ainda que, durante muitos anos, a relação entre a escola e a família foi, no nosso país, uma relação um pouco ‘negativa’, pois a escola só chamava os pais quando os filhos estavam a ter problemas, além disso só os convidava para actividades em que não tinham mais do que o papel de espectadores como, por exemplo, as festas de natal ou de fim-de-ano e a visita frequente de pais mais empenhados ou activistas era mal vista pela escola.

Parece existir em alguns estudos uma correlação entre a classe social e o envolvimento dos pais. Don Davies (1997,) refere uma investigação feita por Annete Lareau (1989) sobre a relação escola–família numa comunidade operária e num meio de ‘*classe média superior*’, onde constatou haver uma participação da classe operária substancialmente menos interessada e menos rica. Don Davies, por sua vez, efectuou estudos e questionou os professores sobre o porquê dos pais de classes mais desfavorecidas não se envolverem, a que os professores atribuem uma maior falta de interesse. Porém, revela que o grande problema destes pais não era o não quererem ajudar os filhos, mas o não saberem como o fazer, logo o maior apoio que a escola lhes poderia dar era ajudá-los a ajudar os filhos.

Sabemos que é no seio familiar que a criança faz a sua socialização primária, assim como as primeiras aprendizagens e adquire toda uma herança cultural que lhe é transmitida pela família, a qual irá, certamente influenciá-la pela vida fora. E, “*porque as famílias são agentes privilegiados de transmissão de valores humanos, de identidade cultural e da continuidade histórica, a sua função ganha um papel primordial no desenvolvimento de cada geração*” (Madeira, J., 2000, p.91).

No entanto, a família ou a comunidade em que a criança vive nem sempre oferece condições indispensáveis para que a criança possa crescer saudavelmente, daí o contributo que a escola pode dar a todas as crianças, incluindo as que têm NEE.



Ana Nunes de Almeida (2000, p.9) acredita que a condição da infância tem duas frentes de socialização: a família, “*lugar privado do companheirismo romântico*” e a escola, “*lugar público da instrução e da aprendizagem para a integração*”. O primeiro é o mundo dos afectos do universo familiar onde a criança é acarinhada e cria os seus vínculos familiares; o segundo é o local onde, junto com outras crianças, adquire competências sociais, morais ou técnicas para poder inserir-se no mundo dos adultos.

É de extrema importância que estes dois mundos possam colaborar contribuindo juntos para o desenvolvimento harmonioso da criança. E a criança no Jardim-de-Infância é extremamente sensível a estes dois mundos; é necessário que ela possa sentir-se bem, pois, só assim poderemos ajudá-la a desenvolver-se de uma forma saudável.

Teresa Sarmento (1992, p.16) efectuou um estudo sobre as práticas educativas de envolvimento dos pais no jardim-de-infância onde nos fala sobre a cooperação dos pais a dois níveis: pessoal e organizacional.

Faz notar que “*a interacção é uma das condições base para o sucesso educativo da criança no jardim-de-infância*”, mas salienta que tal interacção “*requer o envolvimento do educador – criança – pais em acções comuns*”.

Refere Bronfenbrenner, cuja teoria do desenvolvimento humano aponta para a criança em interacção com a família mais chegada, depois com a família mais alargada e em seguida com a comunidade que a envolve; dizendo que “*esta colaboração é essencial para que o desenvolvimento se processe sem rupturas*”. Como já referimos anteriormente, a criança traz consigo toda uma história de vida que tem que ser tida em conta pela escola e, para que a integração da criança seja possível é essencial a colaboração activa dos pais em todo o processo educativo.

Se olharmos numa perspectiva organizacional veremos que “*a participação dos pais na vida do jardim-de-infância implica um contrato mútuo entre estes e os*

*educadores e em que os primeiros se apercebam dos benefícios pessoais e paternais que podem advir da sua participação”* (Sarmento, T., 1992, p.p.17,18)

Fazendo referência a Davies (1989), Teresa Sarmento (1992) define envolvimento como sendo *“todas as formas de actividades dos pais na educação dos seus filhos – em casa, na comunidade ou na escola”*.

Aponta-nos, ainda a relação dos pais com a escola a dois níveis: como *“beneficiários”* e como *“clientes”*. Na primeira os pais são informados e controlam a oferta e as condições de recepção dos benefícios; na segunda os pais têm legitimidade para tentar influenciar a orientação educativa da escola e a procura de maior diversidade na oferta curricular da escola.(ibid., p.20).

Os pais são utilizadores da escola, entendendo-os como *“público”*, sendo indirectamente servidos pela escola, na medida em que estes transportam consigo valores e normas da comunidade a que pertencem.

Aborda ainda a questão da *“parceria na educação”*, a qual entende como sendo a *“relação de colaboração de sentido horizontal entre os agentes directamente implicados na educação da criança”*, ou seja a existência de uma *“partilha recíproca de informação e acções congruentes”*(ibidem, p.20). Se os pais intervêm na organização escola e não é propriamente direccionada para o seu filho mas sim para a comunidade, então teremos uma *“parceria social”*.

Segundo Teresa Sarmento (1995, p.24), *“A forma como os pais são entendidos pelos educadores terá influência no tipo de envolvimento que se realiza”*. E acrescenta ainda, referindo Wolfendale (1983), que a relação pais/escola sofreu uma alteração no que respeita ao conceito dos pais como clientes para um novo conceito de pais cooperantes. Sarmento faz ainda referência a João Formosinho (1989), que nos mostra esta alteração de conceitos no que respeita à organização escola. Formosinho entende a

escola como uma Comunidade Educativa onde a colaboração entre todos os intervenientes deve estar sempre presente.

O nosso sistema educativo defende que a democracia e a participação terão de estar presentes na escola, mas teremos de ter em conta que na escola existirão diferentes grupos com interesses diversos: professores, alunos, pessoal administrativo, pais ou representantes legais de menores.

Se entendermos a escola como uma organização ao serviço da comunidade, então será justo que esta mesma comunidade participe na escola, para que esta possa, por sua vez, ir de encontro aos interesses e necessidades da comunidade que a envolve.

Desta forma, a escola será um sistema aberto ao exterior e, como tal, sofrerá as influências do meio ambiente cultural no qual os seus alunos e os respectivos familiares habitam. Será, pois, extremamente importante e vantajoso que a escola possa motivar as famílias e a comunidade envolvente à participação nas actividades escolares, assim como no seu projecto educativo.

Porém, tanto os pais como os professores poderão não estar preparados para essa participação. Tudo o que vem de novo gera desconfiança e insegurança. E a participação dos pais na escola tende ainda a percorrer uma marcha um pouco lenta.

Podem-se mudar coisas, mas mentalidades é sempre mais difícil. Cada pessoa será diferente de outra, com as suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios, e mudar aquilo que já está enraizado, e que, por vezes, se tornou rotina, será sempre difícil: podem ser os pais, que já transportam uma concepção própria de escola, e que dificilmente aceitam a mudança; podem ser as entidades locais, tão habituadas a que a escola seja entendida apenas como o conjunto dos professores e dos alunos; podem ser ainda os próprios professores, que se sentem mais seguros no modelo de escola e

esquema de trabalho já habitual, onde se sentem à vontade e onde são os principais intervenientes.

Para Marques “*quando as famílias participam na vida das escolas, quando os pais acompanham e ajudam o trabalho dos filhos, estes têm melhores resultados do que com idêntico ‘background’, mas cujos pais se mantêm afastados da escola*”(1988, p.9).

Caberá, antes de mais, aos técnicos da educação preparar e motivar os pais para virem à escola. A relação escola/família será cada vez mais importante; não podemos esquecer que, com toda a tecnologia hoje em dia existente ao alcance dos nossos alunos, logo desde tenra idade, encontramos um grande “rival”: a “escola paralela”. Além disso, a vida familiar influencia grandemente o aluno a todos os níveis, sejam eles comportamentais, cognitivos ou socio-afectivos.

Marques (1988) diz que nem todas as famílias sabem como envolver-se nas actividades escolares, e nem todas as escolas encorajam os pais a fazê-lo.

A participação dos pais designa formas de relacionamento entre estes e a escola e implica a participação na tomada de decisões e cooperação em actividades escolares e/ou extra-escolares. Os professores terão a tarefa de esclarecer os pais e chamá-los à escola, aceitando-os como seus parceiros e tendo uma boa relação de colaboração.

Nos jardins de infância encontramos, normalmente, ao nível da participação de pais o Conselho Consultivo e Associações de Pais, estas últimas nem todos os têm:

Segundo Perrenoud (1995, p. 89) na mais participativa das escolas, os professores e os pais encontram-se, na melhor das hipóteses, uma dezena de vezes, no decurso de um ano escolar, muitas vezes em conversas que só permitem uma conversa superficial. A este tipo de relação entre os professores e os pais chama de “*contactos directos*”, os quais, à partida, serão a relação mais visível entre os pais e a escola. Através destes contactos directos que na maior parte das vezes não passam de encontros casuais, os

pais poderão obter informações sobre o que se passa na escola do seu filho, assim como trocar informações úteis com o professor.

Também Luísa Homem (2000, p. 68,69) nos fala sobre estes contactos directos entre os pais e o pessoal, quer sejam simples telefonemas, encontros pessoais com conversas informais, actividades de festas da escola , entrevistas ou dias especiais de comemorações, o que importa é que os pais possam estar presentes.

Cada vez mais a escola terá um papel fundamental no desenvolvimento de um indivíduo. Com a existência de um pluralismo de valores e culturas cada vez mais acentuado e o avanço tecnológico que se vive na sociedade actual, a escola terá de se “modificar”, criando novos interesses, motivações e aproveitando situações ou vivências dos seus alunos. Não deveremos esquecer que *“há alunos com educações informais diferentes que se reflectem diferentemente na educação escolar: há alunos mais aptos que outros, há interesses e necessidades as mais variadas, há alunos que aprendem lenta e outros rapidamente”* (Formosinho, 1994, p. 31 ).

Concordamos com Marques (1993) pois achamos que as escolas públicas e particularmente as escolas das grandes cidades têm de enfrentar o desafio de desenvolver estratégias educacionais que possam ir ao encontro destas novas realidades.

#### **1.6.4. A problemática das crianças com NEE**

No caso de crianças com NEE, a relação pais/professores deverá, na medida do possível, ser mais familiar. É necessário estabelecer uma relação de confiança de parte a parte para que esta relação seja frutífera e possa ajudar de alguma forma a criança em causa e a sua família. O decreto-lei nº 319/91 veio trazer a estas crianças e suas famílias alguns direitos que possibilitaram a sua integração nas classes regulares.

Ana Maria Serrano e Miranda Correia (2002, p.75) referem os direitos dos pais destas crianças apontados pelo Ministério da Educação (1992):

- ❖ *Ser ouvidos, dando informações acerca do seu filho.*
- ❖ *Ver consideradas as suas opiniões e decisões sobre a educação dos seus filhos.*
- ❖ *Ser esclarecidos sobre as normas e regras que regem o funcionamento da escola e que dizem respeito aos alunos, muito especialmente no que respeita ao D. L. 319/91, de 23 de Agosto.*
- ❖ *Dialogar com os intervenientes no processo educativo no sentido de criar uma relação de entendimento mútuo sobre a situação escolar dos seus filhos.*
- ❖ *Autorizar por escrito que se proceda à avaliação para possível aplicação de Medidas de Regime Educativo Especial.*
- ❖ *Manifestar as suas opiniões e o seu sentir em relação à avaliação.*
- ❖ *Exigir que se proceda à avaliação antes de ser tomada qualquer medida do Regime Educativo Especial.*
- ❖ *Colaborar na elaboração do Programa Educativo e do Plano Educativo Individual e pedir a revisão dos mesmos.*
- ❖ *Recorrer à Direcção Regional de Educação se não estiverem de acordo com as decisões tomadas no que respeita ao Plano e/ou Programa Educativo elaborados para o seu filho.*
- ❖ *Conhecer, dar opinião e autorizar as propostas de Alteração do Programa e do Plano Educativo Individual.*
- ❖ *Serem participantes activos na execução de actividades.*
- ❖ *Ver tomadas em consideração as suas diferenças culturais, na selecção, interpretação e gestão do resultado da avaliação e na elaboração do Programa e do Plano Educativo Individual.*
- ❖ *Ver usada na avaliação a sua língua materna*
- ❖ *Ver reavaliado o Plano Educativo Individual no Período Máximo de três anos e o Programa Educativo anualmente ou antes, se requerido;*
- ❖ *Consultar todos os documentos que existem no processo dos seus filhos e obter cópia dos mesmos.*
- ❖ *Ter assegurada a confidencialidade das informações a respeito dos seus filhos.*

Verificamos assim, que os pais de Crianças com NEE têm direitos que lhes são reconhecidos pelo Ministério da educação e pela própria legislação como sejam o

direito de ser ouvido nas suas opiniões e nas informações sobre o seu filho; ver consideradas as suas decisões em tudo o que diga respeito ao seu filho e à sua família; participar no processo de elaboração dos programas de intervenção a serem trabalhados com o seu filho, na avaliação dos mesmos e na sua alteração sempre que tal seja necessário; dialogar com todos os intervenientes no processo para que haja uma relação de entendimento entre todos; esperar respeito pelas diferenças culturais; ter direito a consultar e fotocopiar todos os documentos referentes ao processo do filho e ainda à confidencialidade das informações expostas no processo do seu filho. Estes são alguns dos aspectos a ter em conta pelo educador na sua relação com os pais de crianças com NEE para que a colaboração entre a escola e a família possa ser proveitosa.

Robert B. Rutherford & Edgar Eugene (1979) definem a cooperação pais/professores como "*um processo através do qual professores e pais trabalham em conjunto com o objectivo último – o benefício da criança*" (cit. por Magalhães, 1994, p.4). Mas para que a relação professores/pais possa ser desenvolvida, os mesmos autores dizem serem necessários dois pré-requisitos: o primeiro é que "*os professores devem acreditar que os pais têm um papel a desempenhar no processo educativo*"; o segundo é que "*antes que pais e professores possam cooperar devem confiar uns nos outros*". Desta forma, somos levados a reflectir que na base de uma relação de colaboração entre a família e a escola devem estar a confiança e a ideia de que todos podem trabalhar em conjunto para atingir objectivos comuns.

Para Rutherford e Eugene (1979), "*a necessidade de pais e professores em trabalhar em conjunto é sem dúvida muito mais premente em casos de crianças com deficiência... e mais do que em qualquer outro caso deve ser construída com base na confiança*" (cit. por Magalhães, 1995, p.15).

A colaboração entre os profissionais da escola e as famílias é fundamental para que a implementação do modelo inclusivo para crianças com NEE possa ser proveitoso. As famílias devem ser envolvidas e consideradas membros valiosos nas tomadas de decisão.

Miranda Correia e outros (2002), citando Friend e Bursuck (1996) apresentam um conjunto de características que classificam os pressupostos da colaboração:

- *A colaboração é voluntária;*
- *A colaboração é baseada na igualdade relacional;*
- *A colaboração requer partilha de objectivos comuns;*
- *Implica partilha de responsabilidades;*
- *Requer partilha de responsabilidades nos resultados finais;*
- *Requer partilha de recursos;*
- *Requer confiança e respeito mútuos. (p.44)*

Todas estas características serão necessárias de ser tidas em conta para se criar um ambiente propício à colaboração!

Segundo Correia (2000, p.45) “*as famílias devem ser consideradas membros valiosos da equipa na tomada de decisões*”. E acrescenta ainda que “*as práticas/políticas de atendimento às famílias devem ser amistosas, respeitadoras dos seus valores, estabelecendo prioridades e permitindo tempo para a sua adaptação*”.

Valorizar e estimular os pais à participação, assim como desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a família, as crianças, a escola e a comunidade poderá ser o ‘caminho’ para ajudar todas as crianças a desenvolver-se e a integrá-las na sociedade da qual fazem parte.

A comunidade em geral habituou-se a ver a escola sobre determinados pontos de vista. Poderá ser apenas um espaço cultural, com valores próprios, que se transmitirão de geração em geração; como um local de múltiplas aprendizagens, onde se poderão adquirir novos conhecimentos; como um local de fins educativos, onde o aluno poderá



aprender regras, a respeitá-las, a ser obediente e educado; ou ainda como apoio à família, mas esta não deverá esquecer que será ela, principalmente, a maior responsável pela educação dos seus filhos, daí a necessidade de colaborar com a escola e com a comunidade.

### **1.7. Sugestões de colaboração**

Como qualquer organização que queira prosperar e obter bons resultados, a escola terá de se actualizar, além de que, os alunos de hoje não serão os mesmos de ontem, os interesses de uns não serão os mesmos de outros.

Segundo Marques (ibid., p. 29) *“as escolas, como estruturas burocráticas que são, continuam a reger-se por rituais demasiado formalistas e a utilizar uma linguagem demasiado técnica, muitas vezes, incompreensível para os pais com baixos níveis de escolaridade”*.

Se queremos chamar os pais à escola, pedindo a sua participação, teremos de começar por mudar a escola, utilizando uma linguagem acessível a todos, pondo de parte certas *“estruturas burocráticas”*. Se quisermos criar bons programas de envolvimento dos pais, teremos de flexibilizar os rituais e as normas administrativas das escolas.

Se queremos que os pais se relacionem mais com a escola, terão de ser os professores a tentar chamá-los e motivá-los, tornando-os seus parceiros e permitindo a sua colaboração na elaboração de actividades de interesse geral para a comunidade educativa, construindo uma gestão participada à parte das burocracias políticas.

Ramiro Marques (1988, p.p.7,8) diz-nos que se quisermos um sistema público de educação capaz de oferecer excelência e igualdade, é preciso descentralizar as escolas,

libertando-as da “*asfixia dos despachos e das circulares emitidas de Lisboa*”.

Acrescenta ainda:

*Para que excelência e igualdade surjam associadas é preciso devolver as escolas às comunidades, que é como quem diz, às autarquias, às famílias, aos estudantes e aos professores que, através de uma gestão partilhada e isenta de burocracias, podem dar um sentido comunitário para as nossas escolas.* (pp. 7,8)

Servindo-nos das ideias de alguns estudiosos vamos, pois, reflectir um pouco sobre algumas formas de estimular os pais à colaboração com a escola, salientando, porém, que esta deve abrir-se à comunidade e permitir que as famílias não sejam meros ‘observadores’ mas sim participantes activos no processo educativo.

Helena Águeda Marujo e outros (2002, p.p. 149-152) apontam-nos algumas sugestões para os pais, os quais “*continuam a ser, apesar de tudo, os primeiros e mais importantes professores das crianças*”, e acrescentam ainda que os pais são aqueles que têm um conhecimento mais profundo dos gostos, necessidades, potencialidades e problemas do seu filho, sugerindo que estes:

- Devem começar por ter um papel activo na escolha da escola, pois as escolas podem investir de forma diferente na qualidade do ensino e as propostas dos pais podem ser aproveitadas para a melhoria do funcionamento das mesmas.
- Podem juntar-se à Associação de Pais da escola, caso já exista, ou juntar energias para começar a organizar uma, pois através destas associações podem apoiar a escola e os professores de forma activa e positiva, ajudando a conseguir realizar um trabalho com maior sucesso.
- Devem estar atentos e envolver-se em todas as actividades que estimulem a sua participação. algumas escolas enviam com regularidade para casa calendários ou jornais que alertam a família para funções e formas de participação: esta será

uma forma não só de se sentir mais envolvido nos projectos da escola como também de estar mais informado do que lá se passa e ajudar os professores a realizar alguns trabalhos de uma forma colaborativa.

- Devem encorajar a direcção da escola a dispor de oportunidades para a participação voluntária dos pais, como por exemplo apoio em aulas de computador, natação, ginástica, leitura, pintura, espectáculos ou outras actividades em que os pais possam colaborar. A escola deverá ter um espaço físico (uma sala, se possível) para os pais, pois assim haverá oportunidades de encontro entre eles, de relação com os professores, locais para deixar informações e materiais onde se possam fazer também acções de formação e sensibilização para os pais.
- Devem organizar, com outros pais, professores e a direcção da escola, sessões de formação em que possam entrar todos: pais, professores, auxiliares, etc.
- Os diálogos entre os pais e professores deverão ser sempre feitos de uma forma positiva e constitutiva, valorizando o trabalho que está a ser realizado e dando ideias, se possível, para melhorar o que está a ser feito.
- É importante que, juntamente com os professores, os pais reflectam sobre o que podem fazer em casa, em termos de actividades materiais, etc. para que possam desta forma apoiar o seu filho e ajudá-lo no seu desenvolvimento e aquisição de aprendizagens novas.
- Não devem dizer mal da escola nem dos professores frente ao seu filho, pois só irão fazer com que ele possa ter justificações para possíveis insucessos e abrir portas para que ele se desmotive e faça o mesmo.

- Devem colaborar no sentido de conhecer o melhor possível os recursos da escola, bem como os materiais recomendados. A escola também deve facilitar esse conhecimento para que juntos possam utilizar esses recursos consoante as necessidades e procurar adquirir outros que possam ser necessários, arranjando na medida do possível sugestões para ultrapassar as dificuldades.
- Devem utilizar a “regra dos três *cês*” para que possa haver uma relação família-escola fértil e positiva: Confiança, Cooperação e Comunicação.

Concluimos, assim que a escola deve estimular os pais à participação, deixando que estes tenham um papel mais activo, não só como elementos representativos em associações de pais, mas também estando presentes nos órgãos da escola fazendo força para que esta possa melhorar e ajudando a procurar soluções adequadas às necessidades das crianças; a escola deve ainda criar actividades que estimulem a participação dos pais e o seu envolvimento na vida escolar dos filhos, permitir que os pais possam participar nos projectos da escola e da sala dos filhos, criar oportunidades para que a participação voluntária dos pais seja uma realidade, organizar acções de formação de interesse para os pais, dialogar sobre o que poderão fazer com os filhos em casa e criar um ambiente de confiança, diálogo e colaboração entre todos os intervenientes no processo educativo.

Este conjunto de formas de envolvimento dos pais na escola permite reflectir um pouco sobre como melhorar as relações entre estes e a escola, ajudando desta forma a que os pais possam ser vistos como parceiros e não como ‘invasores’. Cabe também aos professores fazer com que esta relação resulte de forma positiva e que todos juntos possam construir uma escola melhor com tudo o que as crianças realmente necessitam para conseguir ter um desenvolvimento adequado e harmonioso, tendo em conta as suas necessidades, interesses, ritmo de aprendizagem e capacidades e respeitando as suas

limitações, como é o caso das crianças com NEE. Só assim poderemos criar uma ‘escola para todos’ onde a ‘igualdade de oportunidades’ seja possível.

Joyce Epstein tem vindo a efectuar vários estudos sobre a questão das relações pais / / escola. Se nos debruçarmos sobre o seu *site* na internet, podemos encontrar várias páginas que nos falam sobre o envolvimento dos pais. Epstein aponta-nos seis níveis de envolvimento, aos quais denomina:

- ❖ *Cuidados primários*
- ❖ *Comunicação*
- ❖ *Voluntariado*
- ❖ *Aprendizagem em casa*
- ❖ *Tomada de decisões*
- ❖ *Colaboração com a Comunidade*

Baseando-nos na sua linha de pensamento, iremos tentar falar de cada um destes tipos transportando para este trabalho algumas ideias de parceria para que o sucesso escolar das nossas crianças possa ser possível.

O primeiro tipo de envolvimento está ligado aos cuidados primários que a criança necessita e que só a família pode dar de forma carinhosa. Mas para que a família possa cumprir o seu papel é importante que ela possa receber as ajudas necessárias, principalmente as famílias que têm crianças com “problemas”. É, pois, importante que possamos dar ajuda e assistência a estas famílias, ajudando-as a criar e educar os seus filhos, a entender as necessidades das suas crianças para que possam desenvolver-se de uma forma harmoniosa e possam adquirir algumas formas de criar condições ambientais para que estas crianças possam viver e crescer saudavelmente. É também muito importante, por outro lado que as escolas possam compreender as famílias e respeitá-las.

Epstein aponta-nos algumas sugestões para que estas situações de parceria sejam possíveis:

- A criação de oficinas onde os pais possam participar;
- A existência de um bloco de notas para os pais onde poderão ser expostas as informações do que podem esperar do ano escolar e o que é esperado que a sua criança seja capaz de fazer;
- Entrevistas familiares, onde os professores podem aprender algo mais sobre as famílias, verificando quais os objectivos, prioridades e necessidades das famílias e dos seus filhos;
- Recorrer a programas específicos que possam ajudar a ultrapassar problemas que possam surgir;
- Haver diálogo entre os pais e os filhos relativamente aos materiais e trabalhos que levam da escola para casa;
- Ter em conta também o papel desempenhado pelos avós enquanto “professores”;
- Criar centros ou locais de encontro para pais onde estes podem conviver, expor os seus problemas, ajudar-se mutuamente, providenciar recursos e materiais, reflectir sobre o papel dos pais na participação em actividades escolares e tomadas de decisão;
- Encorajar os pais a organizar grupos de apoio àqueles pais que necessitam, devendo estes grupos ser liderados por pais a fim de haver uma melhor compreensão dos seus problemas e onde possam partilhar experiências e conhecimentos uns com os outros;

- Levar os pais a desenvolver uma “força” de envolvimento que lhes permita planejar e avaliar o seu próprio envolvimento nas actividades;
- Criar um modelo de serviços que indique programas, organizações, serviços dentro da comunidade para ajudar a escola e as famílias.

O segundo tipo de envolvimento apresentado por Joyce Epstein é a comunicação com as famílias acerca dos programas escolares e progressos, se os houver, dos seus filhos, através da utilização de formas de comunicação eficientes escola/casa e vice-versa. Aponta-nos algumas ideias que acredita poderem facilitar essa comunicação:

- Serviços de tradução para todas as comunicações escola/casa e casa/escola, no caso de que os pais tenham dificuldade em compreender os conteúdos apresentados;
- Todas as escolas deveriam ter uma linha de ligação de telefone que permitisse aos pais chamar ou receber informações da escola;
- A criação de jornais, revistas da escola onde podem ser expostos alguns conselhos para aprender a lidar com certas situações em casa, expor actividades realizadas, etc.;
- Criar situações para partilhar “notícias” com os pais, alunos e professores de outras escolas;
- Esclarecer e ajudar os pais dando-lhes informações de como podem participar;
- Panfletos onde se podem colocar as datas importantes relativas à realização de visitas de estudo ou outras actividades de reuniões, períodos de férias, etc.;

- Enviar postais aos pais onde podem ser colocados comentários positivos e não apenas quando há problemas com os filhos;
- Avisar sobre acontecimentos importantes na comunidade educativa;
- Fornecer aos pais informações sobre os seus papéis e as suas responsabilidades relativamente às actividades que se pretendem desenvolver;
- É importante fazer uma reunião inicial de apresentação aos pais, esclarecendo-os nas suas dúvidas e falando um pouco do trabalho que se pretende realizar;
- Criar formação para os pais e estimulá-los a participar;
- Aproveitar os encontros informais durante entradas e saídas ou horas de almoço para dialogar sempre que possível;
- Quando possível, levar os pais a poder vir visitar a escola durante as actividades, assistindo, participando e aproveitando até para poderem efectuar um almoço junto com os filhos na instituição;
- Convidar os avós e os amigos a virem também participar em alguma actividade;
- Conviver com a família através da criação de uma sessão de “hora do conto”, lanches, festas, etc.

Todos estes aspectos apresentados, os quais se baseiam em ideias lançadas por Epstein, podem ajudar a melhorar a comunicação entre a escola e a família.

O terceiro aspecto lançado por Epstein pretende melhorar as formas para envolver as famílias como voluntários assim como criar locais na escola ou fora dela para apoiar os alunos nas suas aprendizagens escolares. E apresenta-nos algumas sugestões:

- Estimular o voluntariado



- Fazer inquéritos sobre as habilidades dos pais estimulando-os e verificando quem está disposto a ajudar em actividades da escola
- Convidá-los a participar nas actividades consoante as áreas de conteúdo tratadas e das quais tenham algum conhecimento ou experiência.
- Convidar um familiar a vir à escola ler ou contar uma história
- Criar actividades e programas que permitam que os pais se envolvam mais activamente na educação dos filhos
- Criar programas para ajudar os pais e outros membros da comunidade a descobrir como podem participar e utilizar as suas habilidades
- Fazer recepções aos novos alunos, professores, pais, etc.
- Promover sempre que oportuno a participação dos avós, os quais podem trazer muitas das suas experiências para a escola

O quarto tipo de envolvimento tem em vista informar as famílias de como podem ajudar nos trabalhos de casa, actividades curriculares, decisões e planeamento.

Cabe à família velar pela segurança, higiene, nutrição e o próprio desenvolvimento da linguagem da criança. A escola pode e deve colaborar sempre que necessário e oportuno e sugerir algumas formas de ajudar os pais a ultrapassar as dificuldades com que se depara muitas vezes em casa. A família pode ser estimulada a promover diálogos com os filhos em casa, ajudando-os nos seus trabalhos, falando sobre a escola e o que fez. A escola pode ainda promover a participação da família deixando que esta possa trazer projectos e ideias consoante as actividades se vão desenvolvendo, estimular os pais a fazerem pequenas brincadeiras ou jogos com os filhos em casa, etc.

No que se refere ao quinto tipo de envolvimento, pretende-se que as famílias sejam incluídas como participantes nas decisões da escola, nos conselhos escolares, associações de pais e outras organizações parentais. Os pais devem, pois, ser assumidos como parceiros, colaborando no que diga respeito á escola referente à relação aluno/pai/professor.

O sexto tipo de envolvimento apresentado por Epstein pretende coordenar recursos e serviços para famílias, alunos, escolas, envolvendo também a comunidade educativa providenciando serviços para a comunidade. Sugere a criação de bibliotecas, feira anual do livro, dia da árvore e do ambiente, festejar dias especiais, desportos, exposição de trabalhos, projectos variados que possam ser de interesse para a família, a escola e toda a comunidade. Salienta também a necessidade de se criar espaços, como por exemplo oficinas com actividades variadas, onde possam convidar membros da comunidade portadores de “deficiência” para partilhar conhecimentos e experiências.

Ana Maria Serrano e Miranda Correia (2000, p.80) referem um estudo experimental de Stonestreet, Johnston e Acton (1991) sobre os processos de Comunicação entre profissionais e famílias com o objectivo de identificar barreiras na Comunicação possibilitando assim uma melhoria nas relações entre as famílias e os profissionais. Apresentam algumas linhas orientadoras para estabelecer uma comunicação eficaz, contribuindo assim para uma parceria com os pais de crianças com NEE.

Desta forma, os profissionais devem:

- ✓ Estabelecer uma atmosfera de troca
- ✓ Facilitar a participação dos pais no processo de intervenção
- ✓ Reconhecer as necessidades específicas dos pais no que se refere à forma como devem receber informações
- ✓ Evitar a utilização de expressões demasiado técnicas ao dialogar com os pais

- ✓ Ser honestos e dar aos pais a devida informação sobre os seus filhos
- ✓ Estar sensibilizados para os momentos mais emotivos dos pais
- ✓ Criar oportunidades para que os pais se sintam capazes de ajudar os filhos, para que possam ter momentos de sucesso
- ✓ Ter cuidado na utilização do reforço positivo (o pai poderá não ter a mesma percepção face a determinados termos ou situações)
- ✓ Reconhecer que os pais também necessitam de apoio entre eles
- ✓ Estar abertos ao desenvolvimento de um plano que respeite a vontade dos pais
- ✓ Tentar arranjar soluções para resolução de determinados problemas, fazendo uma lista de opções, deixando que os pais sejam elementos participativos na tomada de decisões, assim como possam participar na elaboração dos programas
- ✓ Centrar-se nos objectivos a longo prazo e não apenas nos de curto prazo.

Estes aspectos permitem-nos fazer uma reflexão no que se refere à problemática das crianças com NEE, no fundo o objecto essencial do nosso estudo. A colaboração entre a escola e a família é possível se for criado um ambiente propício ao diálogo, o qual poderá ser facilitador do envolvimento dos pais no jardim-de-infância dos filhos.

Chamar os pais à escola, permitir que estes se envolvam na elaboração e avaliação dos programas de intervenção, nas próprias actividades, estar atento às necessidades das crianças e das famílias, ajudar na resolução de problemas, manter sempre uma linguagem acessível aos pais facilitando a compreensão dos conteúdos, manter os pais informados sobre o que se passa com o seu filho, organizar junto com os pais actividades que poderão ser feitas em casa com a ajuda dos pais, facilitar e estimular o

envolvimento dos pais, ser sensível aos sentimentos dos pais e aos seus problemas, ter presente que eles mesmos poderão necessitar do apoio do educador, estar aberto às ideias e sugestões dos pais e respeitar a sua vontade, construir objectivos que se pretenda atingir em conjunto com os pais tendo sempre em conta o que os pais destas crianças necessitam para os seus filhos; são alguns aspectos que consideramos importantes, baseando-nos nas sugestões de Epstein, para que os educadores que trabalham com crianças com NEE e suas famílias possam realizar um trabalho de colaboração.

Jorge Senos e outros (1998, p.32) numa publicação lançada pelo Ministério da Educação e enviada para as escolas, aponta algumas ideias sobre a interacção escola/família de crianças e jovens sobredotados, focando, no entanto, que as mesmas são “*extensíveis às famílias de todas as crianças*”, quer tenham ou não NEE.

Apontam algumas razões para que se estabeleça a cooperação entre a escola e a família as quais apresentamos de seguida:

- ✓ Os pais encontram-se em melhores condições para identificar comportamentos característicos nos seus filhos, enquanto que a escola pode não se aperceber tão rapidamente quanto seria desejável;
- ✓ A escola pode não se aperceber igualmente das competências e conhecimentos da criança, que permitem sustentar de forma integrada e mais significativa a selecção de actividades, estratégias e recursos a serem utilizadas na escola;
- ✓ Os pais conhecem bem as necessidades e interesses dos seus filhos, podendo partilhar essa informação com o professor;
- ✓ O envolvimento dos pais na planificação e concretização de actividades e projectos da escola cria um envolvimento das famílias com repercussões favoráveis no desenvolvimento dos seus filhos;

- ✓ Muitos pais podem ter acesso e disponibilizar conhecimentos e recursos existentes na comunidade que facilitem o desenvolvimento da qualidade das respostas educativas da escola.

Perante estas razões apresentadas, Jorge Senos e outros (1998, p.33) apresenta-nos algumas atitudes concretas que a escola deverá ter em conta, as quais considera serem muito importantes para que a colaboração possa ser uma realidade:

- ✓ Explicar aos pais, através de reuniões o que se pretende fazer;
- ✓ Partilhar com os pais os resultados da observação e avaliação da criança, discutindo com eles planos de intervenção;
- ✓ Requerer a participação dos pais na escola definindo áreas de interesse, hábitos, rotinas...;
- ✓ Comunicar à família projectos alternativos e verificar quais os aspectos em que os pais poderão colaborar;
- ✓ Solicitar a participação directa dos pais em actividades de enriquecimento sempre que tal seja possível;
- ✓ Incentivar a colaboração pais/professor com a finalidade de enriquecer e diversificar actividades na escola como por exemplo contar uma história, relatar uma experiência, fazer um bolo, participar numa festa, falar sobre uma profissão e muitas outras situações...;
- ✓ Manter os pais informados dos progressos e dificuldades da criança;
- ✓ Sugerir aos pais a realização de actividades exteriores à escola que possam ser úteis para a criança;

- ✓ Dar aos pais oportunidade para se pronunciarem abertamente sobre a forma como vêm o trabalho da escola e permitir que possam dar ideias, trocar opiniões, aproveitando, desta forma, para reforçar a confiança mútua entre a escola e a família, criando-se um ambiente de colaboração.

Para Teresa Sarmiento e outros (1998, p.299) “*o estreitamento da relação escola – pais é um imperativo da democracia e uma exigência da legislação em vigor*”.

Fazem referência a um estudo sobre o relacionamento dos professores com as famílias onde apontam algumas estratégias para o trabalho de envolvimento de pais:

*Colocação de placards nas portarias; rotatividade dos horários dos educadores, privilegiando o contacto com os pais; inscrições das crianças feitas pelas próprias educadoras onde estas têm oportunidades de perceber já quais as principais expectativas dos pais em relação ao futuro dos seus filhos. (p. 299)*

Todas as estratégias que possam levar a um maior envolvimento dos pais de crianças com NEE nos jardins-de-infância dos seus filhos e facilitem assim a colaboração entre todos os intervenientes no processo de desenvolvimento destas crianças, ajudando-as a integrar-se da melhor forma possível na comunidade onde vivem, serão, certamente enriquecedoras e de louvar.

## SÍNTESE

A colaboração entre a escola e a Família é de extrema importância para o desenvolvimento harmonioso de qualquer criança e em qualquer idade, mas essa colaboração torna-se ainda mais importante quando se trata de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

O jardim-de-infância pode ser considerado como o primeiro passo para a integração destas crianças no meio o “mais normal possível”, permitindo que elas possam conviver com outras crianças enquanto se vão socializando e integrando na comunidade da qual fazem parte. No jardim-de-infância ela pode também adquirir aprendizagens simples que a podem ajudar a desenvolver e a tornar-se mais autónoma.

A educação de Infância vem sendo, ao longo dos anos, cada vez mais valorizada, não só pelos políticos, como pelas famílias, psicólogos, terapeutas, sociólogos e a própria comunidade. Em Portugal, passou por várias etapas de evolução semelhantes aos de outros países europeus, mas com um atraso significativo no que se refere à implantação e ao número de jardins-de-infância oficiais. O primeiro jardim-de-infância foi criado pela Câmara municipal de Lisboa em 1882. Em 1937, são extinguidos os jardins-de-infância oficiais a pretexto da recessão económica e dos elevados custos da educação infantil tendo-se entretanto criado a Obra das Mães em 1936 onde se preparavam as Mães para a tarefa de educar. Mas, em 1971 com o ministro da educação Veiga Simão dá-se novamente maior importância à educação de infância, reintegrando-a no sistema educativo. Em 1978 são criados os primeiros jardins-de-infância oficiais e em 1979 é publicado o Estatuto dos jardins-de-infância. A educação de infância começa desta forma a ser valorizada surgindo alguma legislação. O programa de Expansão e Desenvolvimento da educação pré-escolar vem apoiar as famílias na educação das

crianças proporcionando oportunidades de autonomia e socialização e tendo em vista a integração da criança na vida em sociedade, além de ter em conta o princípio da igualdade de oportunidades. Mas para que essa igualdade de oportunidades possa ser uma realidade não podemos esquecer as crianças com NEE.

As crianças com NEE passaram por situações no passado que em nada as favorecia, pelo contrário, elas começaram por ser escondidas pela própria família que tinha vergonha de os mostrar à sociedade; eram crianças segregadas que viviam muitas vezes da caridade de algumas instituições (normalmente religiosas) que lhes foram começando a dar alguma assistência. Aparecem então as classes especiais com o intuito de educar as crianças deficientes e de as tornar mais úteis para a sociedade. Em meados do século XX aparecem os primeiros professores de educação especial surgindo depois um movimento a favor da integração que pretende integrar estas crianças nas escolas regulares para que elas possam aprender e desenvolver-se num meio o mais normal possível. Depressa, porém, se começa a falar em igualdade de oportunidades para todas as crianças quer tenham ou não necessidades educativas especiais. A Declaração de Salamanca (1994) veio criar o conceito de escola inclusiva onde se pretende criar uma escola para todos, atendendo à diversidade, com igualdade de direitos e oportunidades respeitando os ritmos de cada criança, atendendo às dificuldades individuais de todos os alunos e respondendo às suas necessidades.

Em Portugal o decreto-lei nº 319/91 veio dar grande realce à educação valorizando a igualdade de oportunidades e direito ao ensino, permitindo também implementar uma política de prevenção, tratamento, reabilitação e integração dos deficientes. O despacho conjunto nº 105/97 veio complementar o 319 e valorizar os apoios educativos e ao mesmo tempo as necessidades da escola e dos professores face à responsabilidade de construir uma escola para todos.



Mas para que estas crianças possam beneficiar da melhor forma possível da sua integração no jardim-de-infância é necessário que a escola e os pais se possam juntar trabalhando em conjunto para atingir objectivos comuns que, de alguma forma, possam ajudá-los a desenvolver-se global e harmoniosamente. Sendo assim é de extrema importância que a colaboração entre os pais e os educadores dos seus filhos possa ser cada vez mais uma realidade. Mas para que essa colaboração possa existir terá de haver envolvimento de todos estabelecendo uma relação de parceria onde a participação activa seja valorizada por todos os intervenientes no processo educativo.

Sabemos, porém, que as formas de participação dos pais na escola nem sempre corresponde ao desejável, muitas vezes pelo horário de trabalho que não lhes permite estar presente tantas vezes quantas seriam necessárias, outras vezes, porque os pais não estão tão interessados quanto seria desejável, têm alguma timidez e ficam na retaguarda esperando o que está para vir com receios arriscar e correr riscos. Pode também acontecer que os pais queiram envolver-se na escola mas não saibam muito bem como o fazer.

Podem ser muitas e variadas as formas de participação; encontramos aqueles que participam activamente, aceitam as regras estabelecidas e até ajudam a criar outras se necessário, colaboram na elaboração de projectos, dando ideias e arranjanho soluções para resolução de problemas; os que se envolvem e podem estar em desacordos mas não ajudam na resolução das situações problemáticas; os que se calam e têm uma participação mínima, os que ficam passivos e não contestam nem dão a sua opinião e os que ficam numa situação de expectativa à espera que os outros tomem a iniciativa.

Qualquer que seja a participação dos pais na escola dos filhos é sempre de valorizar, mas não devemos esquecer que cabe à escola abrir as suas portas e permitir que a colaboração entre ambos funcione. A colaboração entre os profissionais da escola

e as famílias é fundamental para que possa existir um modelo inclusivo, pois só com a colaboração de todos podemos construir uma escola para todos com igualdade de oportunidades para todas as crianças, quer tenham ou não necessidades educativas especiais.. Não podemos no entanto esquecer que a colaboração deve ser voluntária e baseada numa relação de parceria onde a confiança e o respeito devem estar sempre presentes, requer também partilha de objectivos comuns, de recursos e de responsabilidades. Só assim se pode criar um ambiente de colaboração.

## **II PARTE**

## INTRODUÇÃO

Perante a problemática que nos propusemos desenvolver e tentando dar resposta à nossa pergunta de partida «Que colaboração existe entre os pais de crianças com NEE e os profissionais no Jardim-de-Infância?», construámos dois questionários (ver anexos) com os quais pretendemos recolher dados que nos permitam compreender e obter algumas respostas à temática do nosso estudo.

Desta forma iremos, nesta segunda parte começar por fazer um enquadramento teórico da metodologia utilizada, referindo depois os procedimentos que efectuamos, os respectivos objectivos do nosso estudo e as referências que nos serviram de base para a elaboração das questões apresentadas. Apresentamos, em seguida a respectiva amostra e a forma como distribuámos os inquéritos. Iremos, por fim proceder à análise dos nossos questionários e à discussão dos resultados obtidos, apresentando as variações de opinião mais significativas encontradas..

## CAPÍTULO III

### 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLOGIA

#### 1.1. Conceitos estudados

Relembrando a questão de partida que consideramos para o nosso estudo: **“Que colaboração existe entre os pais de criança com NEE e os profissionais no Jardim-de-Infância?”**, acrescentamos outras questões que dela decorrem, como sejam:

- Os pais de crianças com NEE colaboram com os profissionais na elaboração dos programas educativos do seu filho?
- De que forma colaboram?
- Será que os profissionais tentam envolver os pais e colaborar com eles?
- Que importância atribuem os pais ao facto de poderem colaborar na vida escolar dos seus filhos?
- Que tipo de relação têm com os educadores dos seus filhos?
- Que importância atribuem os pais ao Jardim-de-Infância?
- Será que eles sentem que o Jardim-de-Infância pode ajudar no desenvolvimento dos filhos, ou apenas querem ter um lugar onde deixar os filhos?
- Acreditam que já colaboram o suficiente?
- Quanto aos profissionais, será que os pais acreditam que estes poderiam colaborar mais com eles?
- Os pais estão satisfeitos com a forma como são envolvidos na escola dos filhos?
- Será que a colaboração que existe actualmente é satisfatória ou necessita de sofrer algumas alterações?
- Que propostas fazem os pais para melhorar a colaboração com a escola?

Estas são algumas questões às quais pretendemos responder com este estudo, tentando contribuir de alguma forma para uma reflexão dos profissionais sobre esta proble-

mática, mostrando-lhes o que sentem os pais de crianças com NEE para que estes procurem alterar as suas práticas sempre que oportuno e de interesse para o desenvolvimento das crianças em questão.

Para a elaboração dos nossos questionários fomos levados a reflectir sobre determinados conceitos, nomeadamente o conceito de colaboração e de outros que dele advêm como sejam a cooperação, parceria, participação e envolvimento; assim como os conceitos de jardim-de-infância e de crianças com NEE. Desta forma tivemos de nos debruçar sobre a opinião de vários autores que nos poderiam esclarecer mais sobre o assunto e nos poderiam servir de base para a construção dos nossos questionários.

## **1.2. O porquê da nossa escolha**

Depois de muito reflectir sobre o tema a desenvolver nesta dissertação, resolvemos debruçar-nos sobre a questão da colaboração entre os pais de crianças com NEE e os educadores no jardim-de-infância pois, atraiu-nos o facto de nos encontrarmos a trabalhar directamente neste sector de ensino. Sentimos ainda ser uma boa oportunidade de pesquisar mais sobre a educação de infância em Portugal, nomeadamente no que respeita à Educação Especial e apoios educativos no jardim-de-infância.

## **1.3. Metodologia utilizada**

Decidimos utilizar uma metodologia quantitativa pois pretendemos alargar o nosso estudo a todo o concelho de V. N. de Famalicão. Através da utilização de questionários pensamos poder chegar a uma maior amostra de pessoas e, desta forma, poder obter um número mais alargado de opiniões. Acreditamos que, assim, poderemos enriquecer bastante o nosso estudo pois permite-nos elaborar um número significativo de questões que, desta forma, poderiam chegar às mãos de mais inquiridos.

Os questionários serão tratados através do programa estatístico do SPSS, onde iremos proceder às respectivas frequências das respostas dadas pelos inquiridos e às médias das variáveis tentando verificar quais os itens considerados pelos inquiridos como sendo os mais importantes ou mais frequentes. Salientamos que atribuímos:

- o valor 1 a “muitas vezes”, “muito frequente” ou “muito importante”;
- o valor 2 a “algumas vezes”, “frequente” ou “importante”;
- o valor 3 a “poucas vezes”, “pouco importante” ou “raramente ou nunca”.

Desta forma, a leitura dos resultados obtidos tem de considerar o valor mais baixo como sendo a resposta mais importante e o valor mais alto como a menos importante. Procedemos depois aos cruzamentos das variáveis dependentes com as independentes (idade, sexo e nível de instrução dos inquiridos) com a finalidade de verificar se existem variações significativas (valor até 0,05) que nos permitam analisar se a opinião dos inquiridos é ou não influenciada pelos factores idade, sexo ou habilitações académicas dos respondentes. Utilizamos o teste do Qui-quadrado para os cruzamentos com as características dos respondentes pois permite-nos verificar e apresentar o respectivo quadro para fazermos uma leitura adequada dos resultados mais significativos encontrados.

Salientamos que algumas questões foram apresentadas em indicadores parcelares, os quais serão depois agregados a fim de possibilitar uma leitura adequada e respectivo tratamento estatístico.

## **CAPÍTULO IV**

### **1. PROCEDIMENTOS**

#### **1.1. A construção dos questionários**

Depois de nos debruçarmos sobre as opiniões de vários autores (Barroso, 1995; Lima, 1992; Pedro Silva, 2002; Correia e Serrano, 2002; Don Davies, 1989, 1997; Montandon, 1994; Marujo, 2002; Sousa, 1998; ...), procedemos à elaboração de dois questionários distintos (ver anexos): um dirigido aos pais de crianças com NEE e outro aos educadores de infância, quer sejam de apoio educativo ou educador do ensino regular mas que estejam directamente a trabalhar com crianças com NEE.

Com a finalidade de podermos obter respostas fiáveis, tivemos o cuidado de utilizar uma linguagem simples para poder ser compreendida por todos. No caso dos inquéritos aos pais tentamos que as questões apresentadas fossem de fácil compreensão uma vez que temos consciência de que as habilitações dos pais podem ser muito variadas.

Tivemos ainda o cuidado de alertar para o anonimato dos nossos questionários, a fim de permitir aos inquiridos o seu preenchimento sem receios, possibilitando, assim, maior liberdade de expressão das suas opiniões. Tentamos ainda abster-nos de colocar nos nossos questionários perguntas que pudessem induzir determinadas respostas.

#### **1.2. Objectivos e referências utilizadas**

Os objectivos e as referências que utilizamos foram vários, dependendo do que se pretendia saber em cada questão. Através de leituras de vários autores tentamos construir as questões que nos poderiam ajudar a verificar, na prática, as opiniões dos pais e dos educadores face à problemática em causa.



Apresentamos assim os objectivos das nossas questões e as referências que utilizamos para a elaboração das mesmas.

As questões iniciais dos nossos questionários têm como objectivo conhecer as características dos nossos inquiridos, nomeadamente o sexo, a idade e o nível de instrução, variáveis estas que nos serão úteis não só para conhecermos o perfil da nossa amostra, mas também para nos ajudar no tratamento estatístico das questões apresentadas.

### **Questionário aos pais de crianças com NEE**

No que se refere ao questionário dos pais pretendemos, com a questão 6, verificar se os pais das crianças com NEE costumam ir à escola dos filhos por iniciativa própria ou apenas quando solicitados.

Quisemos saber qual a importância atribuída pelos pais ao Jardim-de-infância, pelo que elaboramos a questão 7 tendo por base os principais objectivos do jardim-de-infância, nomeadamente como um local de apoio à família, de aprendizagens, socialização de bem-estar para a criança e de desenvolvimento de autonomia.

As questões de 8 a 11 foram elaboradas tendo em conta algumas referências bibliográficas.

Questão 8: tem como objectivo descobrir de que forma os pais costumam participar mais na escola dos filhos, se a nível individual ou a nível colectivo; temos por referência João Barroso (1995, p.25) que nos fala desses dois níveis de participação, sendo que o primeiro liga à ideia de informação e prestação de contas junto de professores e directores de turma; a nível colectivo será através de associações de pais e encarregados de educação. Também nos baseamos em Pedro Silva (2002, p.97) que nos fala das mesmas dimensões de actuação dos pais: individual (diz respeito a contactos

individuais entre pais e docentes, quer através de notas escritas, de telefonemas ou pessoalmente) e colectiva (corresponde a uma actuação mais organizada como sejam as associações de pais ou a integração em órgãos da escola como representantes dos pais).

A questão 9 pretende verificar qual o tipo de participação dos pais, se é uma participação activa, reservada ou passiva. Licínio Lima (1992, pp. 182,183) foi a nossa referência nesta questão, pois fala-nos da questão do envolvimento apontando três tipos de participação: a activa (onde existe muito empenhamento e envolvimento, muita acção, conhecimento dos direitos e deveres, colaborando dando ideias, informações e propostas), a reservada (actividade menos voluntária exercendo um papel mais de expectativa) e a passiva (há um certo desinteresse, alheamento, falta de informação e de comparência em reuniões, não gostam de desempenhar certos papéis e caracterizam-se por uma certa apatia).

A questão 10 tem como referência Jorge lima (2002, p. 147) que concebe o envolvimento dos pais na educação dos filhos da seguinte forma: os que apenas se limitam a receber informações, os que são capazes de participar com a sua presença na escola, envolvem-se nos órgãos de gestão ou têm um envolvimento significativo na sala de aula. Pretendemos com esta questão verificar qual a posição dos pais face à escola dos filhos, se apenas se limitam ao papel de pais informados, se são colaboradores ou parceiros activos, se apenas se limitam a ir às festas como convidados ou se, em casos extremos não costumam aparecer na escola dos filhos tomando uma posição de pais ausentes.

A questão 11 pretende avaliar, do ponto de vista dos pais qual a relação que têm com as educadoras dos seus filhos. As nossas referências bibliográficas são de Ana Maria Serrano e Miranda Correia (2002, p. 75) que nos apontam alguns dos direitos dos pais face ao seu papel na educação dos filhos, direitos estes que são expressos no Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

### **Questionário aos educadores de infância**

Em relação ao questionário apresentado aos educadores, além de querermos saber as características dos inquiridos (idade, sexo e nível de instrução), também pretendemos saber se são educadores de apoio educativo e se têm ou não especialização em educação especial.

A questão 7 tem como objectivo verificar, do ponto de vista dos educadores, o que leva os pais de crianças com NEE a colocá-los no jardim-de-infância; os itens apresentados nas questões são baseados em objectivos do jardim-de-infância. Fizemos ainda uma questão aberta para possibilitar aos educadores outras propostas além das apontadas.

Com a questão nº 8 quisemos verificar que tipo de contactos eram mais habituais os educadores terem com os pais das crianças com NEE; se eram contactos formais ou informais. As referências bibliográficas que utilizamos nesta questão foram de Don Davies (1989, p.60) que nos diz que a maioria dos pais que leva e traz as crianças ao jardim-de-infância estabelece contactos informais com as educadoras, espreitam as salas e aproveitam para dialogar sobre os progressos do filho. Montandon (1994, p. 190) refere um estudo feito em Genebra e aponta os contactos dos professores com os pais sendo estes individuais e colectivos, uns formais e outros informais, por iniciativas dos pais ou dos professores.

O objectivo da questão nº 9 é verificar qual a pessoa que normalmente contacta mais com a escola, o que implica, à partida, maior colaboração com a educadora. Referimos Montandon (1994, p. 51) que nos fala dos contactos entre a família e a escola apontando a mãe como sendo a que assume mais contactos com os professores; pretendemos verificar se, no caso de pais de crianças com NEE, isso também acontece.

A questão nº 10 permite-nos verificar a opinião dos educadores face ao envolvimento dos pais de crianças com NEE na vida do jardim-de-infância dos filhos. Referimos Helena Marujo e outros (2002, p. 148) que nos diz que a maior parte dos pais quer envolver-se na vida escolar dos filhos mas não sabem como fazê-lo ou têm pouco tempo disponível, ou podem estar face a uma escola que não estimula esse envolvimento. Com esta questão pretendemos verificar a opinião dos educadores face aos pais serem retraídos, interessados ou serem muito envolvidos.

As questões 11 e 12 pretendem avaliar a opinião dos educadores face à influência que a classe social dos pais possa ter ou não na sua colaboração com a escola. Don Davies (1997, p.85) aponta uma investigação feita por Annete Lareau (1989) sobre a relação escola/família numa comunidade operária e num meio de classe média superior, tendo-se verificado que a participação dos pais de classe operária era menos intensa e menos rica. Salientamos que deixamos duas questões relacionadas com a classe social em aberto para que os educadores pudessem dar a sua opinião sobre de que forma e o porquê das respostas dadas.

Na questão 13 temos como objectivo principal verificar a importância atribuída pelos educadores a cada uma das propostas dadas, as quais apontam alguns comportamentos dos educadores face à sua relação com os pais da criança com NEE, nomeadamente reunir com os pais regularmente, avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança, ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família e da criança, respeitar a família deixando que esta diga o que pretende para o seu filho, permitir que os pais participem nas actividades escolares e extra-escolares.

A questão pretende saber se os programas de intervenção são elaborados com a família tendo em conta os seus objectivos ou se os educadores observam a criança e elaboram o programa para depois o apresentar à família já pronto dando-lhes

conhecimento do facto. Referimos Liliana Sousa (1998, p. 131) que por sua vez cita Herbert e Wolfendale, dizendo que o tipo de intervenção a adoptar deve partir de uma avaliação das necessidades da família, o que, desta forma faz variar os objectivos. Pretendemos verificar qual a atitude dos educadores face a esta situação uma vez que consideramos muito importante que os pais sejam ouvidos nos seus interesses e necessidades.

### **1.3. Amostra**

Distribuímos 117 questionários em 24 jardins-de-infância do concelho de Vila Nova de Famalicão, incluindo a rede pública e a privada, onde existissem crianças com NEE, tendo recebido apenas 73 (62,4%).

Começamos por nos deslocar à ECAE (equipa de coordenação dos apoios educativos) de V. N. de Famalicão onde solicitamos indicações de jardins-de-infância onde existissem crianças com NEE. Estivemos presente no início de uma reunião de equipa onde pudemos distribuir a algumas colegas de apoio educativo alguns inquéritos pedindo que os fizessem chegar à equipa onde os iria depois buscar. Deslocamo-nos ainda a alguns jardins onde solicitamos a colaboração das respectivas educadoras na distribuição aos pais e respectiva recolha, solicitando também o preenchimento do questionário correspondente aos educadores e pedindo que o fizessem chegar à respectiva educadora de apoio educativo nos casos em que as houvesse. Sempre que possível, nos casos em que os pais colaborassem ambos com a escola, pedimos que fossem distribuídos um ao pai e outro à mãe mas que os preenchessem separadamente, a fim de nos permitir verificar possíveis diferenças de opinião relativamente ao sexo dos inquiridos.

## CAPÍTULO V

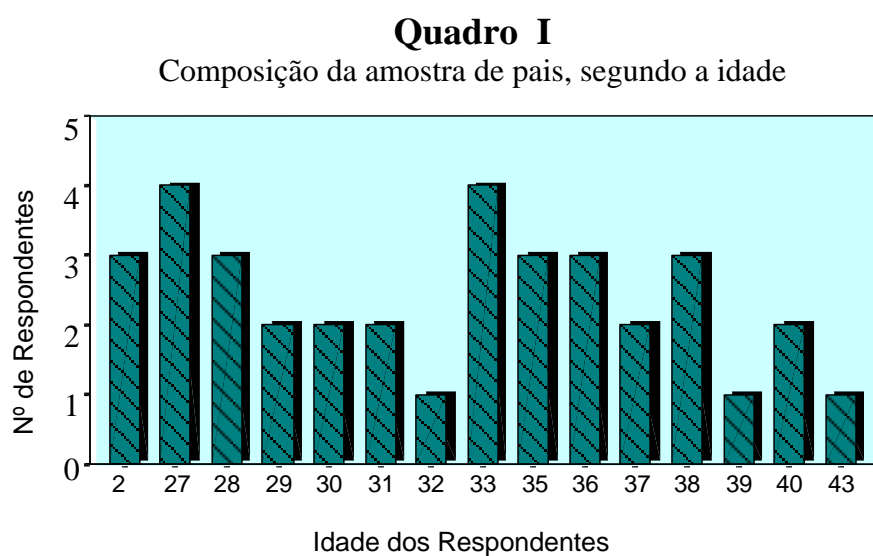
### ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

#### 1. Características dos respondentes

##### 1.1. Por idade

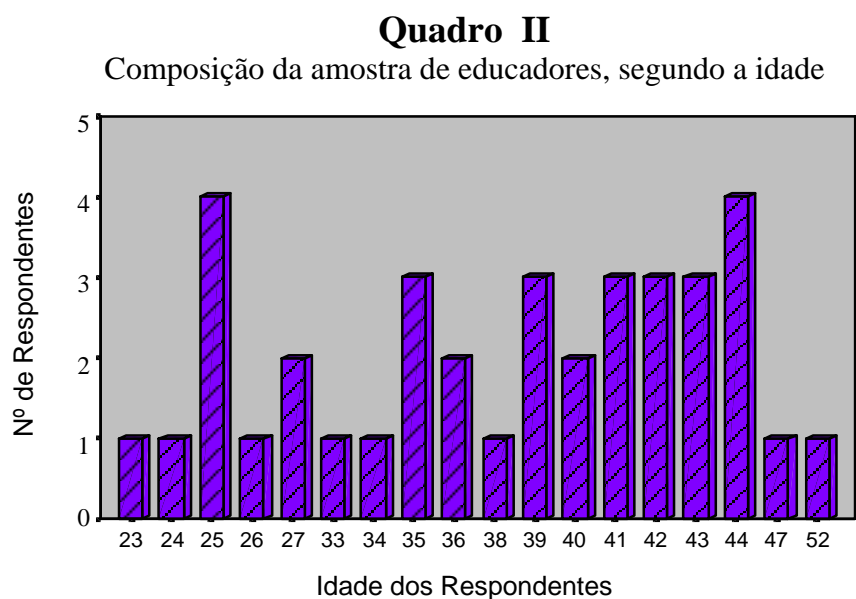
A maior parte dos pais possui menos de 35 anos de idade. O mais novo tem 26 anos e o mais velho tem 43 anos. A média de idades dos pais é de 32,69.

Apresentamos em baixo o gráfico com a frequência das respectivas idades.



A média de idades dos educadores de infância que responderam ao nosso questionário é de 36,73. O mais novo tem 23 anos e o mais velho tem 52 anos.

Apresentamos de seguida o respectivo gráfico.



Para posterior tratamento estatístico dos resultados obtidos nos questionários, agrupamos os respondentes (pais) em dois grupos etários:

### Quadro III

Idades dos pais, segundo os grupos etários (2 grupos)

<b>IDADE</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>
Até 35 anos	24	66,7
Mais de 35 anos	12	33,3
<b>TOTAL</b>	36	100

Moda: até 35 anos

Agrupamos ainda os educadores de Infância em 2 grupos etários:

### Quadro IV

Idade dos educadores, segundo os grupos etários (2 grupos)

<b>IDADE</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>
Até 35 anos	14	37,8
Mais de 35 anos	23	62,2
<b>TOTAL</b>	37	100

Moda: mais de 35 anos

## 1.2. Por sexo

A amostra de pais é constituída maioritariamente por mulheres o que nos leva a supor que as mães são as que mais contacto têm com as educadoras do jardins-de-infância dos seus filhos, pois são elas que estão aqui mais representadas. Este facto vem de encontro a um estudo efectuado por Montandon<sup>2</sup> sobre a relação família/escola, onde nos aponta a mãe como tendo maior contacto com a escola.

---

<sup>2</sup> Montandon (1996, p.51) aborda a questão dos contactos entre a família e a escola, apontando a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores” e acrescenta ainda que apesar de as mães cada vez mais terem uma actividade profissional fora da família, isto não as impede de estar sempre mais presentes na vida da escola dos seus filhos do que o pai.

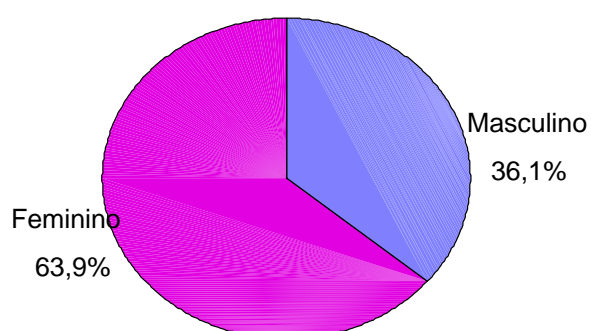
### Quadro V

Composição da amostra de pais, segundo o sexo

SEXO	FREQUÊNCIA	%
Masculino	13	36,1
Feminino	23	63,9
<b>TOTAL</b>	36	100

Moda: feminino – 63,9 %

#### SEXO DOS RESPONDENTES (Pais)



Relativamente aos educadores, apesar de actualmente já existirem alguns educadores de infância do sexo masculino, na nossa amostra apenas encontramos educadores do sexo feminino.

#### 1.3.Por nível de instrução

Quisemos saber qual o nível de instrução da amostra, pois consideramos que o facto de os pais pertencerem a grupos sociais de menor ou maior nível de instrução, poderá ser importante para o estudo da nossa temática, uma vez que este factor pode conduzir a variações de opinião significativas.

Apresentamos de seguida o quadro referente ao nível de instrução dos pais que responderam aos questionários:



### Quadro VI

Distribuição da amostra de pais por nível de instrução ( N I )

<b>N I</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
4º ano (antiga 4ª classe)	5	13,9
6º ano (antigo 2º ano)	9	25
9º ano (antigo 5º ano)	11	30,6
Secundário (antigo 7º ano)	4	11,1
12ª ano	3	8,3
Bacharelato	1	2,8
Curso superior	3	8,3
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Moda: 9º ano - 30,6 %

A maior parte dos pais inquiridos possui o 9º ano de escolaridade, logo seguido do grupo de pais que possui o 6º ano.

Procedemos de seguida a uma divisão do nível de instrução dos pais em dois grupos para posterior análise.

### Quadro VII

Nível de instrução dos pais (divisão em 2 grupos)

<b>N I</b>	<b>FREQUÊNCIA</b>	<b>%</b>
Básico (4º, 6º e 9º)	25	69,4
Pós-básico (secundário, bacharelato, curso superior)	11	30,6
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Moda: Básico (4º,6º e 9º) - 69,4 %

Verificamos que a maior parte dos pais possui o ensino básico, até ao 9º ano.

Verificamos também o nível de instrução dos educadores:

### Quadro VIII

Distribuição da amostra de Educadores por  
Nível de instrução ( NI )

<b>NI</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Bacharelato	16	43,2
Licenciatura	21	56,8
Mestrado	0	0
Doutoramento	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Moda: Licenciatura - 56,8 %

A maior parte (56,8% ) dos educadores de infância possui Licenciatura

## 2. Situação dos educadores

Quisemos saber dos educadores qual a sua situação face ao trabalho que realizam, se são educadores do ensino regular ou de apoio educativo. Apresentamos de seguida o quadro com os resultados obtidos:

### Quadro IX

Situação dos educadores inquiridos

<b>Educador de:</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Apoio educativo	16	43,2
Ensino regular	21	56,8
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Moda: Ensino regular - 56,8 %

A amostra de educadores é composta maioritariamente por educadores do ensino regular (56,8%) e apenas 43,2% são de apoio educativo; salientamos que estes educadores de apoio educativo dividem o seu horário de trabalho por dois ou três jardins.

Pretendemos ainda verificar se os educadores são possuidores de especialização em educação especial, uma vez que consideramos ser bastante importante para trabalhar com crianças com NEE.

### Quadro X

Situação dos educadores, segundo a especialização em ensino especial

<b>Especialização</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	4	10,8
Não	33	89,2
<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>100</b>

Moda: Não - 89,2 %

Verificamos que a maioria dos educadores (89,2 %) não possui especialização em educação especial; apenas encontramos 10,8 % correspondente a quatro educadoras com a especialização, o que nos leva a concluir que a maior parte dos educadores de apoio não possui especialização na área de educação especial.

## 3. Educadores de apoio educativo

Inquiridos os pais sobre o facto de terem ou não um educador de apoio educativo na sala do seu filho, 91,7 % responderam que sim e apenas 8,3 % responderam que não.

### Quadro XI

Situação dos filhos dos inquiridos face à existência de educadores de apoio.

<b>Educador de apoio educativo</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	33	91,7
Não	3	8,3
<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>100</b>

Moda: Sim - 91,7 %

Quisemos saber dos educadores do ensino regular se tinham educadores de apoio na sua sala:

## Quadro XII

Situação dos educadores face à existência de  
Educadores de apoio na sua sala

<b>Tem apoio</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Não respostas	2	9,5
Sim	17	81
Não	2	9,5
<b>TOTAL</b>	21	100

Moda: sim - 81 %

A maioria dos educadores do ensino regular tem educador de apoio na sala.

## 4. Atitude dos Pais perante o jardim-de-infância: indicadores

### Parcelares

Pretendemos verificar se os pais das crianças com NEE se deslocam ao jardim-de-infância dos seus filhos para participar apenas quando são solicitados pela educadora para reuniões e festas de convívio ou se também costumam tomar a iniciativa de ir falar com a educadora a respeito do seu filho e do trabalho que está a ser efectuado com ele no jardim-de-infância.

## Quadro XIII

Atitude dos pais de crianças com NEE face ao Jardim-de-infância

<b>Costuma ir à escola do seu filho quando:</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Raramente ou nunca</b>	<b>Total</b>
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	11 30,6%	24 66,7%	1 2,8%	36 100%
Pretende falar com a educadora a respeito do seu filho	13 37,1%	20 57,1	2 5,7%	35 100%
É convidado para festas ou outras actividades	7 20%	22 62,9%	6 17,1%	35 100%
Quer ser esclarecido em relação trabalho que está a ser feito com seu filho	7 20%	26 74,3%	2 5,7%	35 100%

Perante os resultados obtidos no quadro anterior tiramos as seguintes conclusões: os pais assumem com maior frequência que se dirigem ao jardim-de-infância dos seus filhos quando pretendem falar com a educadora a respeito do seu filho, ou são solicitados pela educadora para reuniões. É de salientar, porém que os pais têm a maior percentagem de respostas em todas as afirmações no nível intermédio de “algumas vezes” o que nos pode levar a supor que os pais se situam ainda num nível um pouco indeciso relativamente a cada uma das oportunidades. Poderá ser a escola que não os costuma convidar muitas vezes e por isso apontem algumas vezes como razão justificativa.

Tentamos verificar, por médias quais os itens que os pais consideram como sendo mais frequentes. Passamos a apresentar os resultados obtidos, tendo em conta que o valor mais baixo será o mais importante, pois atribuímos o valor 1 a “muitas vezes”, 2 a “algumas vezes” e 3 a “raramente ou nunca”.

Itens apontados pelos pais, das respostas mais frequentes até às menos frequentes, na sua ida à escola:

- 1º Pretende falar com a educadora do seu filho (1,69)
- 2º É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões (1,72)
- 3º Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho (1,86)
- 4º É convidado para festas ou outras actividades (1,97)

A questão referida no quadro anterior é constituída por indicadores parcelares e apresenta-nos a seguinte grelha de leitura:

### Quadro XIV

<b>Atitude dos pais na ida ao jardim-de-infância:</b>	<b>Afirmações</b>
Apenas quando solicitados	1 e 3
Iniciativa própria	2 e 4

Como podemos verificar, agregamos as afirmações 1 e 3 para os pais que apenas costumam ir ao jardim dos filhos quando solicitados pela educadora e a 2 e 4 para os que vão por iniciativa própria.

Os pais que se dirigem ao jardim dos filhos apenas quando solicitados são pais que ficam à espera que a escola os convide para festas ou outras actividades, aguardam que o educador os chame para reuniões ou conversas acerca de algum assunto sobre o seu filho e não tomam a iniciativa de ir à escola tratar de assuntos do filho, ficando na expectativa, aguardando que os convoquem. Por outro lado existem aqueles pais que se dirigem ao jardim dos filhos sempre que sentem necessidade, procuram a educadora e tentam dialogar com ela a fim de saberem o que se está a passar com o seu filho, saber mais sobre o seu desenvolvimento ou as suas dificuldades; não ficam à espera que os convoquem e tomam a iniciativa de procurar os educadores sempre que sentem necessidade.

#### 4.1. Apenas quando solicitados: indicador agregado

### Quadro XV

Atitude dos pais na ida ao jardim apenas quando solicitados

<b>Indicador agregado</b>	<b>Apenas quando solicitados</b>	
Escalão mais forte (2)	4	11,4%
3	9	25,7%
4	15	42,9%
5	7	20%
Escalão mais fraco (6)		
Totais	35	100%

Pela análise deste quadro verificamos que existe tendência para uma faixa que se situa num nível intermédio (valor 4), o que nos leva a concluir que os pais assumem que vão, às vezes, à escola dos filhos apenas quando são solicitados pelos educadores..

#### 4.1.1. Variações de opinião da ida dos pais ao jardim apenas quando solicitados, segundo o seu perfil

##### Quadro XVI

Variações de opinião dos pais na ida ao jardim apenas quando solicitados, segundo o seu perfil

Apenas quando solicitados	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	3	3	3
X <sup>2</sup> (observado)	1,635	5,218	3,967
Probabilidade observada	0,651	0,157	0,265

Tentamos verificar se havia variações de opinião segundo o perfil dos inquiridos, nomeadamente a sua idade, o sexo e o seu nível de instrução, mas como podemos ver no quadro anterior não encontramos variações significativas., o que nos leva a concluir que os nossos inquiridos não têm variações de opinião relativamente à questão de irem à escola apenas quando solicitados.

#### 4.2. Iniciativa própria: indicador agregado

##### Quadro XVII

Atitude dos pais na ida ao jardim por iniciativa própria

Indicador agregado	Iniciativa própria	
Escalão mais forte (2)	5	14,3%
3	10	28,6
4	17	48,6%
5	2	5,7%
Escalão mais fraco (6)	1	2,9%
Totais	35	100%

Verificamos que existe uma tendência para o nível intermédio (valor 4) com alguma inclinação para o nível mais forte. Sendo assim, poderemos concluir que os pais assumem de uma forma mais acentuada o irem ao jardim por iniciativa própria.

#### 4.2.1. Variações de opinião da ida dos pais ao jardim por iniciativa própria, segundo o seu perfil

##### Quadro XVIII

Variações de opinião dos pais na ida ao jardim  
por iniciativa própria

<b>Iniciativa própria</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	4	4	4
X <sup>2</sup> (observado)	3,638	2,322	2,372
Probabilidade observada	0,457	0,677	0,668

Como podemos verificar, não encontramos variações de opinião nem com a idade, nem com o sexo, nem com o nível de instrução dos pais; o que nos leva a concluir que os factores sexo, idade e nível de instrução dos nossos inquiridos não implicam qualquer diferença de opinião.

## 5. Imagens do jardim-de-infância

Quisemos saber dos pais qual a importância que atribuíam ao jardim-de-infância e a opinião que tinham do mesmo. Desta forma, elaboramos uma questão onde colocamos algumas hipóteses de resposta, as quais se baseiam nos principais objectivos do jardim-de-infância: apoio à família, aprendizagem, socialização, bem-estar da criança e autonomia. Tentamos descobrir, das hipóteses apresentadas, as que os pais consideravam mais importantes.

O quadro que se segue mostra-nos os resultados obtidos:



## Quadro XIX

Opinião dos pais sobre a importância do jardim-de-infância

<b>Qual a importância que tem para si o jardim-de-infância?</b>	<b>Muito Importante</b>	<b>Importante</b>	<b>Pouco Importante</b>	<b>Total</b>
Apoio à família	25 69,4%	11 30,6%	0 0%	36 100%
Local de múltiplas aprendizagens	27 77,1%	8 22,9%	0 0%	35 100%
Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranja amigos)	30 83,3%	6 16,7%	0 0%	36 100%
Local onde a criança se sente bem	26 72,2%	10 27,8%	0 0%	36 100%
Torna a criança mais autónoma	28 77,8%	7 19,4%	1 2,8%	36 100%

Os resultados obtidos permitem-nos tirar as seguintes conclusões:

A maioria dos pais entende que o jardim-de-infância ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranja amigos...) e torna a criança mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha). Entendemos, desta forma, que os objectivos de maior importância para os pais se situam na área da socialização, logo seguida da autonomia. Importa, porém salientar, que todos os objectivos do jardim-de-infância aqui apresentados, têm a percentagem maior no “muito importante”, o que nos leva a considerar que todos eles, com percentagem variada, são considerados pelos pais como sendo muito importantes.

Verificamos por médias, dos itens apresentados, quais os que os pais consideravam mais importantes. Apresentamos os resultados obtidos da resposta mais importante até à menos importante:

1º Ajuda na socialização da criança (1,17)

2º Local de muitas aprendizagens (1,23)

3º Torna a criança mais autónoma (1,25)

4º Local onde a criança se sente bem (1,28)

5º Apoio à família (1,31)

Salientamos que o valor 1 é atribuído a muito importante, o valor 2 a importante e o valor 3 é atribuído a pouco importante. Pelos resultados obtidos podemos dizer que todos os itens apresentados pelos pais foram, em média considerados entre o muito importante e o importante. Os pais consideram assim que todos estes objectivos do jardim-de-infância são importantes, embora com pequenas diferenças.

### **5.1. Variações de opinião sobre o jardim-de-infância segundo as características dos pais**

Quisemos verificar se existiam variações significativas de opinião dos pais sobre a importância do jardim-de-infância segundo as características dos inquiridos, nomeadamente a idade, o sexo e o seu nível de instrução.

#### **5.1.1. Variações de opinião sobre o jardim-de-infância na componente de apoio à família**

##### **Quadro XX**

Variações de opinião dos pais sobre o jardim na  
componente de apoio à família

Apoio à família	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	1	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	1,636	0,536	3,439
Probabilidade observada	0,201	0,464	0,064

Não encontramos variações de opinião significativas, no que respeita à opinião dos pais sobre a componente de apoio à família, o que nos leva a concluir que os factores

idade, sexo e nível de instrução dos pais não influencia a sua opinião sobre o jardim-de-infância como local de apoio à família.

### 5.1.2. Variações de opinião sobre o Jardim-de-infância na componente de aprendizagem

**Quadro XXI**

Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente de aprendizagem

Aprendizagem	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	1	1	1
$X^2$ (observado)	0,048	0,397	0,199
Probabilidade observada	0,827	0,529	0,656

Também não encontramos variações de opinião sobre a importância do jardim-de-infância na componente de aprendizagem. Desta forma verificamos que os factores sexo, idade e nível de instrução dos pais não influencia a sua opinião relativamente à questão da aprendizagem.

### 5.1.3. Variações de opinião sobre o jardim-de-infância na componente da socialização

**Quadro XXII**

Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente da socialização

Socialização	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	1	1	1
$X^2$ (observado)	0,900	0,602	3,168
Probabilidade observada	0,343	0,438	0,075

Como podemos verificar, não encontramos qualquer significância nos cruzamentos efectuados relativamente à idade, sexo e nível de instrução dos nossos respondentes

o que nos faz concluir que as opiniões dos pais face a esta questão da socialização, não variam qualquer que seja o sexo, as idades e maior ou menor nível de instrução.

#### 5.1.4. Variações de opinião sobre o Jardim-de-infância na componente de bem-estar da criança

##### Quadro XXIII

Variações da opinião dos pais sobre o jardim na componente do bem-estar da criança

Bem-estar da criança	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	1	1	1
$X^2$ (observado)	1,731	0,224	0,727
Probabilidade observada	0,188	0,636	0,394

Também não encontramos variações significativas na componente de bem-estar. Podemos então concluir que o maior ou menor nível de instrução dos pais, as respectivas idades, assim como o facto de pertencerem ao sexo feminino ou masculino, não influencia as suas opiniões sobre o jardim-de-infância relativamente à questão do bem-estar dos filhos.

#### 5.1.5. Variações de opinião sobre o jardim-de-infância na componente de autonomia

##### Quadro XXIV

Variações de opinião dos pais sobre o jardim na componente da autonomia

Autonomia	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	2	2	2
$X^2$ (observado)	2,089	0,860	4,526
Probabilidade observada	0,352	0,651	0,104

No que diz respeito à questão da autonomia também não temos variações de opinião dos nossos inquiridos. Verificamos, desta forma, que as opiniões dos pais face à

questão da autonomia, não são influenciadas pela idade, sexo e nível de instrução dos inquiridos.

## 6. Motivos dos pais de crianças com NEE para colocá-los no Jardim-de-infância

Tendo ainda em conta os objectivos do jardim-de-infância quisemos saber dos educadores que motivos acreditam levar os pais de crianças com NEE a colocar os seus filhos no Jardim-de-infância.

**Quadro XXV**  
Opinião dos educadores sobre os motivos que levam os pais de crianças com NEE a colocar os filhos no jardim-de-infância

O que leva os pais de crianças com NEE a colocá-las no J.Infância?	A maioria das vezes	Algumas vezes	Raramente Ou nunca	Total
Terem algum tempo livre para trabalhar Ou desenvolver outras actividades	19 52,8%	16 44,4%	1 2,8%	36 100%
Ver o seu filho integrado e a conviver com outras crianças	31 83,8%	6 16,2%	0 0%	37 100%
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças	35 94,6%	2 5,4%	0 0%	37 100%
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto tem de se deslocar para o trabalho	33 89,2%	4 10,8%	0 0%	37 100%
Achar que o J. infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo	29 80,6%	7 19,4%	0 0%	36 100%

Perante os resultados obtidos podemos verificar que a maioria dos educadores acredita que o que leva os pais destas crianças a colocarem-nas no jardim-de-infância é, na maioria das vezes, quererem que eles tenham a oportunidade de aprender como as outras crianças, desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o

trabalho e ver o seu filho integrado e a conviver com as outras crianças. Salientamos que todas as propostas de resposta apresentadas tiveram a maior percentagem em “a maioria das vezes” o que nos leva a concluir que os educadores acreditam que os pais colocam os seus filhos com NEE no jardim-de-infância por variados motivos, nomeadamente terem um local onde a criança fica bem enquanto vão trabalhar ou pretendam ter algum tempo livre para tratarem de outros assuntos, ao mesmo tempo que a criança pode conviver com outros, socializando-se, fazendo aquisições que a possam ajudar a desenvolver-se e aprendendo dentro do possível a ser autónoma. Podemos então concluir que os educadores acreditam que os pais valorizam bastante o jardim-de-infância e acham que este ajuda os seus filhos a desenvolver-se, além de lhes possibilitar terem algum tempo para si.

Quisemos verificar, por médias, a opinião dos educadores face às razões que levam os pais colocarem os seus filhos com NEE no jardim-de-infância. Apresentamos os resultados obtidos da resposta considerada mais frequente até à menos frequente, salientando que o valor mais baixo 1 corresponde a “maioria das vezes”, 2 a “algumas vezes” e 3 a “raramente ou nunca”:

1ª Querer que o seu filhos tenha a oportunidade de aprender com as outras crianças  
(1,05)

2ª Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho  
(1,11)

3ª Ver o seu filho integrado e a conviver com outras crianças (1,16)

4ª Achar que o J. Infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo (1,19)

5ª Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades (1,50)

Em termos de médias podemos verificar que os valores se situam entre 1,05 e 1,50 o que nos faz considerar que todos os itens apresentados foram considerados como muito frequentes.

## **6.1. Variações de opinião dos educadores sobre os motivos que levam os pais a colocar os filhos no Jardim-de-Infância**

Quisemos saber dos nossos inquiridos se havia variações de opinião face às propostas apresentadas sobre os motivos que levam os pais destas crianças a colocá-los no jardim-de-infância.

### **6.1.1. Variações de opinião sobre os pais terem algum tempo livre**

#### **Quadro XXVI**

Variações e opinião dos educadores sobre os pais desejarem ter algum tempo livre

<b>Terem tempo livre</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	1,604	0,744
Probabilidade observada	0,448	0,689

Não encontramos variações de opinião dos educadores, nomeadamente em relação à idade e ao nível de instrução, sobre a questão dos pais colocarem os seus filhos no jardim-de-infância para terem algum tempo livre para si ou desenvolverem outras actividades.

### 6. 1. 2. Variações de opinião sobre querer integrar o filho, socializando-o

#### Quadro XXVII

Variações de opinião dos educadores sobre os pais quererem ver o seu filho integrado, socializando-o

<b>Integrar o filho, socializando-o</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	0,062	0,287
Probabilidade observada	0,804	0,592

Não encontramos variações de opinião dos educadores em relação à idade e ao seu nível de instrução. Concluimos assim, que a idade e o nível de instrução dos educadores não faz variar a sua opinião face à proposta de os pais quererem ver o seu filho integrado no jardim e socializá-lo.

### 6. 1. 3. Variações de opinião sobre ter oportunidade de aprender como os outros

#### Quadro XXVIII

Variações de opinião dos educadores sobre os pais desejar que os filhos tenham a oportunidade de aprender como os outros

<b>Ter oportunidade de aprender como os outros</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	3,473	0,039
Probabilidade observada	0,062	0,843

Também não encontramos variações significativas de opinião dos educadores face à sua idade e nível de instrução, pelo que podemos dizer que o perfil dos educadores não faz diferenciar as suas opiniões face à questão dos pais colocarem os seu filhos no jardim para que eles tenham a oportunidade de aprender como as outras crianças.



#### 6. 1. 4. Variações de opinião sobre os pais desejarem o bem-estar dos filhos

##### Quadro XXIX

Variações de opinião dos educadores sobre os pais desejarem o bem-estar dos filhos

<b>Desejar o bem-estar dos filhos</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	0,314	0,083
Probabilidade observada	0,575	0,773

Como podemos verificar, os factores idade e nível de instrução dos educadores não influencia as sua opiniões sobre a questão dos pais colocarem os seus filhos no jardim-de-infância por desejarem que estes fiquem bem.

#### 6. 1. 5. Variações de opinião sobre ajudar a criança a ser autónoma

##### Quadro XXX

Variações de opinião dos educadores sobre os pais acharem que o jardim ajuda a criança a ser mais autónoma

<b>Ajudar a criança a ser autónoma</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	4,698	0,009
Probabilidade observada	0,030	0,925

Apenas encontramos significância no que diz respeito às idades dos educadores.

Apresentamos de seguida o respectivo quadro e os valores a que chegámos:

### Quadro XXXI

Variações de opinião sobre os pais acharem que o jardim ajuda a criança a ser mais autónoma segundo a idade dos educadores

<b>Idade</b>			
<b>Ajudar a criança a ser autónoma</b>	<b>Até 35 anos</b>	<b>Mais de 35 anos</b>	<b>Total</b>
A maioria das vezes	8 61,5%	21 91,3%	29 80,6%
Algumas vezes	5 38,5%	2 8,7%	7 19,4%
<b>Total</b>	13 100%	23 100%	36 100%

Como podemos verificar pelo quadro apresentado são os educadores mais velhos que assumem maioritariamente, que os pais colocam os filhos no jardim-de-infância a maioria das vezes porque acham que o jardim pode ajudar os seus filhos a serem mais autónomos.

Poderão ser várias as razões que podem estar na base destas diferenças, pois a experiência dos educadores mais velhos permite-lhes fazer comparações com outros casos e ter consciência do que o Jardim de infância pode fazer para ajudar na autonomia de crianças com NEE. Além disso têm mais experiência de contactos com os pais e a possibilidade de, à partida, saber que a questão da autonomia destas crianças é, praticamente um dos principais objectivos dos pais.

Questionamos os educadores para que apresentassem outras razões que possam levar os pais de crianças com NEE a colocá-las no jardim-de-infância, além das nossas propostas, tendo obtido as seguintes respostas:

- Aliviar-se um pouco das suas preocupações
- Não se culpar mais tarde de não ter dado o melhor

- Querer ver o seu filho integrado na comunidade e na sociedade
- Querer ver o filho na escola “normal”
- Partilhar com técnicos o problema do filho
- Não ter quem fique com a criança
- Poder ver o filho crescer e desenvolver-se como as outras crianças
- Ter esperança que o filho possa desenvolver-se de uma forma o mais normal possível.

Como podemos verificar, as respostas dos educadores vão no sentido de achar que os pais vêem o jardim-de-infância como um meio de ajudar o seu filho a desenvolver-se , integrando-se da melhor forma possível na comunidade da qual faz parte, além de poder ajudar os pais orientando-os naquilo que poderão fazer para ajudar o seu filho, aliviá-los durante algum tempo e ter um local onde a criança possa ficar.

## **7. Contactos dos pais com o jardim-de-infância**

Os contactos dos pais com o jardim-de-infância dos filhos podem existir de várias formas. Don Davies (1989, p.60) efectuou um estudo sobre os contactos entre a família e a escola tendo concluído que a postura dos pais difere consoante os seus filhos estejam a frequentar o jardim-de-infância ou outro nível de ensino, pois “os pais das crianças do jardim-de-infância estabelecem contactos muito frequentes e variados”; a maioria dos pais que leva e traz as crianças ao jardim estabelece “contactos informais com os educadores, espreita as salas e aproveitam para dialogar sobre os progressos do seu filho.

Montandon (1994, p.190) refere um estudo feito em Genebra e aponta que os professores mantêm vários tipos de contactos com os pais desde individuais e colectivos, uns formais e outros informais, por iniciativa dos pais ou dos professores.

O quadro que se segue pretende verificar a opinião dos educadores face aos contactos mais frequentes com os pais de crianças com NEE.

### Quadro XXXII

Opinião dos educadores face aos contactos dos pais de crianças com NEE com o jardim-de-infância

<b>Contactos dos pais com o Jardim de Infância:</b>	<b>Muito Frequente</b>	<b>Frequente</b>	<b>Pouco frequente</b>	<b>Total</b>
Os pais tomam a iniciativa de procurar a educadora para conversar sobre o seu filho	10 27%	18 48,6%	9 24,3%	37 100%
Os pais preferem falar do seu filho quando a educadora os solicita para reuniões	11 30,6%	11 30,6%	14 38,9%	37 100%

Os educadores assumem ser frequente os pais tomarem a iniciativa de procurar a educadora para conversarem sobre o seu filho e assumem com menor frequência que os pais preferem falar do seu filho quando a educadora os solicita para reuniões. Perante estes resultados, somos levados a reflectir um pouco, pois se os educadores são de opinião que os pais preferem falar dos seus filhos com menos frequência em reuniões poderá ser porque as reuniões são com outros pais e se sintam mais inibidos de falar do problema do filho ou como é uma reunião convocada pelo educador os pais fiquem numa situação de expectativa esperando e ouvindo o que o educador tem para dizer sobre o seu filho. Por outro lado, o facto de os pais procurarem o educador para falar sobre o seu filho ser considerado pelo educador como mais frequente, poderá ser devido aos pequenos contactos que os pais, por vezes, procuram quase diariamente, quando vão levar/buscar os seus filhos ao jardim, os quais podem deixar os pais mais à vontade para falarem com o educador sobre a situação do seu filho.

O quadro anterior apresenta-nos a seguinte chave de leitura:

### Quadro XXXIII

Contactos dos pais com o Jardim-de-infância.	Afirmações
Contactos informais	1
Contactos formais	2

Procedemos à verificação por médias tendo obtido os seguintes resultados:

1º contactos informais (1,97)

2º contactos formais (2,08)

Uma vez que atribuímos o valor mais baixo 1 a muito frequente, o 2 a frequente e o valor mais alto 3 a pouco frequente, salientamos que, embora com uma margem pequena, os contactos informais são mais frequentes.

#### 7.1. Variações de opinião dos contactos dos pais com o J. Infância segundo o seu perfil

Quisemos saber se havia variações de opinião dos educadores sobre os contactos que os pais têm com o J. Infância.

Os quadros que se seguem apresentam os resultados obtidos.

##### 7.1.1. Variações de opinião dos educadores sobre os contactos informais

### Quadro XXXIV

Variações de opinião sobre os contactos informais  
segundo o perfil dos educadores

Contactos informais	Idade	NI
Graus de liberdade	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	2,562	0,330
Probabilidade observada	0,278	0,848

Não encontramos variações significativas de opinião nos cruzamentos efectuados. Concluimos assim que a idade e o nível de instrução dos educadores não influenciou a sua opinião no que se refere aos contactos informais que os pais possam ter com a escola, como sejam diálogos ocasionais, trocas de ideias e opiniões em encontros esporádicos.

### 7.1.2. Variações de opinião dos educadores sobre os contactos formais

#### Quadro XXXV

Variações de opinião sobre os contactos formais,  
segundo o perfil dos educadores

Contactos formais	Idade	NI
Graus de liberdade	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	1,026	2,232
Probabilidade observada	0,599	0,328

Também não encontramos variações de opinião dos educadores em relação à idade e ao nível de instrução, não havendo assim influência destas características nas opiniões dos educadores face aos contactos formais que os pais possam ter com a escola. Estes contactos formais dizem respeito às convocatórias que os educadores possam fazer aos pais para virem à escola tratar de assuntos específicos.

## 8. Familiar que mais contacta com o educador

Montandon (1994,p.51) fala-nos dos contactos entre a família e a escola e aponta-nos a mãe como sendo “aquela que assume a maior parte dos contactos com os professores”. Pretendemos saber dos educadores qual a pessoa que normalmente tem mais contacto com o jardim-de-infância, o que, à priori, implica uma maior colaboração entre ambos.

### Quadro XXXVI

Familiar que mais contacta com a educadora

<b>Pessoas que normalmente contactam/ conversam com a educadora:</b>	<b>Sim</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>não</b>	<b>Total</b>
O pai da criança	3 8,6%	22 62,9%	10 28,6%	35 100%
A mãe da criança	31 83,8%	5 13,5%	1 2,7%	37 100%
O pai e a mãe juntos	1 2,9%	15 44,1%	18 52,9%	34 100%
Outro familiar	5 15,6%	8 25%	19 51,4%	32 100%

Moda: a mãe da criança.

Os educadores assumem maioritariamente (83,8%) ser a mãe da criança quem normalmente mais contacta/conversa com a educadora. 62,9% assume que o pai às vezes também contacta com a educadora. O pai e a mãe juntos e outro familiar são assumidos como sendo o menos frequente. Estes resultados vão de encontro à ideia geral de que são as mães actualmente as que mais vezes se deslocam à escola quer par ir levar/buscar os filhos, quer mesmo assumindo muitas vezes o papel de encarregado de educação da criança.

## 9. Formas de participação: indicadores parcelares

João Barroso (1995, p.25), fala-nos da questão da participação dos pais a qual pode ser feita a dois níveis: o individual (junto de professores e directores de turma) que liga à ideia de informação e prestação de contas; o colectivo (através de associações de pais e encarregados de educação) à qual chama de “participação social e cívica” e que corresponde ao sentido de solidariedade, co-responsabilização e partenariado.

Pedro Silva (2002,p.97) aponta-nos as mesmas dimensões de actuação da família: a nível individual (contactos individuais entre pais e docentes), quer por notas escritas, telefonemas ou pessoalmente; a nível colectivo será uma actuação mais organizada como associações de pais ou a integração na escola como representantes dos pais.

### Quadro XXXVII

Ida dos pais no jardim-de-infância dos filhos

<b>Quando se dirige à escola do seu filho vai para:</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Raramente ou nunca</b>	<b>Total</b>
Dialogar com a educadora da Sala	9 25%	24 66,7%	3 8,3%	36 100%
Saber da evolução na aprendizagem Do seu filho	10 28,6%	23 65,7%	2 5,7%	35 100%
Ajudar na elaboração de actividades	1 2,9%	6 17,1%	28 80%	35 100%
Falar com a Directora para fazer alterações que ajudem o problema do filho	2 5,7%	10 28,6%	23 65,7%	35 100%
Participar em reuniões	12 33,3%	20 55,6%	4 11,1%	36 100%
Saber do comportamento do seu filho	11 30,6%	22 61,1%	3 8,3%	36 100%
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	3 8,6%	16 45,7%	16 45,7%	35 100%
Colabora nas actividades escolares e/ou extra-escolares	2 5,9%	6 17,6%	26 76,5%	34 100%.

Perante os resultados obtidos no quadro anterior tiramos as seguintes conclusões:

Os pais assumem com maior frequência ir à escola para participar em reuniões, saber do comportamento do seu filho e saber da evolução na aprendizagem do seu filho; assumem com menor frequência que vão à escola para ajudar na elaboração de actividades, colaborar nas actividades escolares e/ou extra-escolares e falar com a directora para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho.



Se analisarmos esta questão à luz do conceito de participação verificamos que os pais não se assumem como muito participativos. Participar implica estar presente de alguma maneira, partilhando, convivendo e colaborando para atingir objectivos comuns, permitindo resolver “problemas” que possam existir entre a pessoa e o grupo, ao mesmo tempo que ajuda no enriquecimento desse mesmo grupo. Pelos resultados obtidos verificamos que os pais apenas se preocupam com o que se possa passar com o seu filho, não existindo assim um trabalho colaborativo, pois os pais assumem em grande percentagem, que raramente ou nunca participam na escola dos filhos para ajudar na elaboração de actividades e para colaborar nas actividades dentro e fora da escola. Poderá ser porque os pais realmente não querem ou não gostam de participar de uma forma mais directa nas actividades da escola, ou então poderão ser os educadores que não os estimulam suficientemente a envolver-se mais na escola dos filhos.

Tentamos verificar por médias quais as razões mais apontadas pelos pais para irem à escola dos filhos:

- 1º saber da evolução na aprendizagem do seu filho (1,77)
- 2º Participar em reuniões (1,78) e saber do comportamento do seu filho (1,78)
- 3º Dialogar com a educadora da sala (1,83)
- 4º Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares (2,37)
- 5º Falar com a directora para fazer alterações que ajudem o problema do filho (2,60)
- 6º Colaborar nas actividades escolares e/ou extra-escolares (2,71)
- 7º Ajudar na elaboração de actividades ((2,77)

O valor mais pequeno corresponde a muitas vezes, logo, são as razões consideradas pelos pais como mais frequentes; o valor mais alto aponta as razões menos

valorizadas pelos pais. Sendo assim os pais apontam como sendo mais frequente ir à escola dos filhos em 1º lugar para saber da evolução na aprendizagem do filho, em 2º para participar em reuniões e saber do comportamento do filho com uma diferença de apenas um ponto do primeiro. O menos frequente é ir à escola dos filhos para ajudar na elaboração de actividades.

Apresentamos, de seguida, a respectiva grelha de leitura da questão anterior:

### **Quadro XXXVIII**

<b>Formas de Participação</b>	<b>Afirmações</b>
A nível individual	1, 2, 4, 6
A nível colectivo	3, 5, 7, 8

Como podemos verificar, agregamos as afirmações 1, 2, 4, e 6 como forma de participação a nível individual; as afirmações 3, 5, 7 e 8 como participação a nível colectivo.

Quisemos verificar por médias qual a forma de participação dos pais mais frequente. Apresentamos os resultados obtidos tendo em conta que o valor mais baixo tende para muitas vezes e o mais alto tende para raramente:

1ª Participação a nível individual (8,15)

2ª Participação a nível colectivo (9,65)

Verificamos assim, que a participação dos pais na escola dos filhos tende mais para o nível individual.

### 9.1. Participação a nível individual: indicador agregado

**Quadro XXXIX**

<b>Indicador agregado</b>	<b>Participação a nível Individual</b>	
Escalão mais forte (4)	1	2,9%
5	2	5,9%
6	3	8,8%
7	<b>4</b>	11,8%
8	5	14,7%
9	16	47,1%
10	1	2,9%
11	1	2,9%
Escalão mais fraco (12)	1	2,9%
Totais	34	100%

Pela análise deste quadro verificamos que existe uma tendência para uma faixa que se situa num nível intermédio (valor 9), com uma certa inclinação para o escalão mais forte, o que nos leva a supor que os pais participam algumas vezes a nível individual.

#### 9.1.1. Variações da participação individual segundo o perfil dos pais

**Quadro XL**

Variações de opinião sobre a participação a nível individual  
segundo as características dos pais

<b>Participação a nível individual</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	8	8	8
X <sup>2</sup> (observado)	5,958	12,810	10,559
Probabilidade observada	0,652	0,119	0,228

Analisando o quadro anterior verificamos que não existem variações significativas, o que nos leva a concluir que a idade, o sexo e o nível de instrução dos pais não influencia as suas opiniões no que se refere à sua participação a nível individual.

## 9.2. Participação a nível colectivo: indicador agregado

**Quadro XLI**

<b>Indicador agregado</b>	<b>Participação a nível colectivo</b>	
Escalão mais forte (4)	1	2,9%
5	1	2,9%
7	2	5,9%
8	3	8,8%
9	4	11,8%
10	11	32,4%
11	9	26,5%
Escalão mais fraco (12)	3	8,8%
Totais	34	100%

Verificamos que existe uma certa inclinação para o escalão mais fraco (valor 10), o que nos leva a concluir que os pais participam pouco a nível colectivo. As percentagens de respostas que se situam no escalão mais forte são relativamente baixas, desta forma poderemos dizer que os pais se assumem numa posição de pouca participação a nível colectivo, como por exemplo participar em actividades dentro e fora da escola ou participar em reuniões e decisões de grupo.

### 9. 2. 1. Variações da participação a nível colectivo segundo o perfil dos pais.

**Quadro XLII**

Variações de opinião sobre a participação a nível colectivo,  
segundo o perfil dos pais

<b>Participação a nível colectivo</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	7	7	7
$X^2$ (observado)	15,855	9,408	7,168
Probabilidade observada	0,026	0,225	0,412

Como podemos verificar, não encontramos resultados significativos nos cruzamentos efectuados relativamente ao sexo e ao nível de instrução, mas encontramos significância em relação à idade dos pais.

Apresentamos de seguida o respectivo quadro e as conclusões a que chegamos.

### **Quadro XLIII**

Variações de opinião sobre a participação a nível colectivo,  
segundo a idade dos respondentes

<b>Idade</b>	<b>Até 35 anos</b>	<b>Mais de 35 anos</b>	<b>Total</b>
<b>Participação a nível colectivo</b>			
Maior participação			
4	4	3	7
8	18,1%	25%	20,5%
Menor participação			
9	18	9	27
12	81,9%	75%	79,5%
<b>Total</b>	22 100%	12 100%	34 100%

Os pais com menos de 35 anos, assumem em maior percentagem (81,9%) ter menor participação a nível colectivo; os pais mais velhos assumem ter maior participação que os mais novos. Poderemos então concluir que os pais mais novos participam pouco em actividades escolares e em reuniões que impliquem decisões a nível colectivo como por exemplo associações de pais. Por outro lado, os pais mais velhos, participam mais nessas actividades de grupo e em tomadas de decisões sobre a escola

## **10. Participação dos pais no Jardim-de-infância**

Pretendemos verificar qual o tipo de participação que os pais tinham no jardim-de-infância dos seus filhos.

Licínio Lima (1992, pp. 182,183) apresenta-nos três tipos de participação: a activa, a reservada e a passiva.

Na activa existe muita acção, conhecimento dos deveres e direitos, capacidade de se envolver e influenciar decisões, colaborando com tudo o que possa ser útil.

Na reservada há uma actividade menos voluntária onde podemos encontrar pessoas na expectativa, com receio de avançar e correr riscos.

Na passiva existe uma certa apatia, desinteresse, falta de comparência em reuniões e resistência em aceitar cargos.

### 10.1. Tipos de participação: indicadores parcelares

#### Quadro XLIV

Participação dos pais nas actividades do jardim-de-infância

<b>Se o convidassem a participar em alguma actividade no Jardim-de-infância do seu filho:</b>	<b>frequência</b>	<b>%</b>
Participava sem receio em qualquer tipo de actividade	5	13,9%
Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta	11	30,6%
Participava e colaborava dando ideias e Ajudando no que fosse necessário	12	33,3%
Simplesmente não ia, pois não gosta de Participar nessas coisas	1	2,8%
Talvez participasse, mas gostava primeiro de saber o que se pretendia	7	19,4%
Não ligava muita importância e talvez nem tentasse informar-se sobre o assunto	-	-
Totais	36	100%

As posições dos pais em que encontramos maior concentração de respostas são as seguintes:

- Participava e colaborava dando ideias e ajudando no que fosse necessário
- Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta

- Talvez participasse mas gostaria primeiro de saber o que se pretendia

Apresentamos de seguida a respectiva grelha de leitura:

**Quadro XLV**

<b>Tipos de participação</b>	<b>Afirmações</b>
Participação activa	1 e 3
Participação reservada	2 e 5
Participação passiva	4 e 6

## 10. 2. Tipos de participação: recodificação

Procedemos depois a uma recodificação tendo em conta que as afirmações apresentadas nesta questão estão agrupadas duas a duas e pretendemos verificar quais as percentagens de respostas correspondentes a cada um dos tipos de participação apresentados no quadro anterior.

Apresentamos de seguida os resultados obtidos:

**Quadro XLVI**  
Tipos de participação

<b>Tipos de participação</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Participação activa	17	47,2%
Participação reservada	18	50%
Participação passiva	1	2,8%
Totais	36	100%

Como podemos verificar, a maioria dos pais assume ter uma participação reservada nos jardins-de-infância dos filhos, mas também assumem em grande número ter uma participação activa; apenas uma pequena percentagem assume uma participação passiva.

### 10.2. 1. Variações de opinião dos tipos de participação, segundo o perfil dos pais

#### Quadro XLVII

Variações de opinião dos tipos de participação,  
segundo as características dos pais

<b>Tipos de participação</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	3,471	0,814	0,685
Probabilidade observada	0,176	0,665	0,710

Como podemos verificar, as características dos pais, nomeadamente a idade, o sexo e o seu nível de instrução não faz variar as suas opiniões no que se refere aos tipos de participação apresentados.

## 11. Relação dos pais com o jardim-de-infância

Jorge Ávila de Lima (2002, p.147) concebe o envolvimento dos pais na educação escolar dos filhos em três patamares: mera recepção da informação, presença nos órgãos da escola e envolvimento significativo na vida da sala de aula.

Quisemos saber qual o tipo de relação que os pais de crianças com NEE têm com o jardim-de-infância dos filhos, qual o seu papel enquanto encarregados de educação; se apenas se limitam a ser informados do que se passa em relação aos seus filhos, se colaboram com os educadores na preparação de actividades relacionados com os filhos ou se assumem apenas o papel de convidados para festas no jardim-de-infância dos filhos.



### 11.1. Posição dos Pais face ao Jardim-de-infância

#### Quadro XLVIII

Relação dos pais com o jardim-de-infância dos filhos

<b>Em relação ao Jardim-de-infância Do seu filho:</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente ou nunca</b>	<b>Total</b>
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado com o seu filho	19 54,3%	15 42,9%	1 2,9%	35 100%
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	2 5,9%	10 29,4%	22 64,7%	34 100%
Colabora na preparação de festas ou de outras actividades	1 2,9%	7 20%	27 77,1%	35 100%
Vai assistir às festas para as quais É convidado	11 31,4%	17 48,6%	7 20%	35 100%
Mesmo quando convidado costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	1 2,9%	17 48,6%	17 48,6%	35 100%

Relativamente ao jardim-de-infância dos seus filhos os pais assumem com mais frequência que:

- Sabe o que se passa no jardim-de-infância do seu filho
- Vai assistir às festas para as quais é convidado

Assumem com menor frequência que:

- Colabora na preparação de festas ou de outras actividades
- Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola

Procedemos a uma verificação por médias o que nos permite colocar as respostas obtidas por ordem, desde a mais frequente até à menos frequente. Podemos então dizer que a posição dos pais face ao jardim-de-infância é a seguinte:

1º sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado com o seu filho (1,49)

2º Vai assistir às festas para as quais é convidado (1,89)

3º Mesmo quando convidado costuma faltar pois não tem muito tempo disponível  
(2,46)

4º Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola  
(2,59)

5º Colabora na preparação de festas ou de outras actividades (2,74)

Salientamos que atribuímos valor 1 a muitas vezes, 2 a algumas vezes e 3 a raramente ou nunca; desta forma verificamos que o primeiro e o segundo indicador se situam entre muitas vezes e algumas vezes, os outros indicadores estão próximos do valor três o que nos permite concluir que tendem para o raramente.

Apresentamos de seguida a nossa grelha de leitura a qual distribui as afirmações da seguinte forma:

**Quadro XLIX**  
Posição dos pais face ao jardim-de-infância

<b>Posição dos pais face ao Jardim-de-infância:</b>	<b>Afirmações</b>
Pais informados	1
Pais colaboradores	2
Pais parceiros	3
Pais convidados	4
Pais ausentes	5

Na situação de pais informados limitam-se à preocupação de receber informação sobre o seu filho; como pais colaboradores colaboram com a sua presença em órgãos da escola dos filhos colaborando com o que for necessário; na situação de pais parceiros

participam activamente nas actividades da escola; como pais convidados limitam-se a ir às festas da escola como observadores quando esta os convida; os pais que não aparecem na escola mesmo quando convocados situam-se na posição de pais ausentes.

Procedemos ao teste do Qui-quadrado para verificar se existem variações de opinião segundo o perfil dos inquiridos face a cada uma das posições assumidas.

### 11. 1. 1. Variações da posição de pais informados segundo o seu perfil

#### Quadro L

Variações de opinião da posição de pais informados  
segundo as suas características

Pais informados	Idade	sexo	NI
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	0,583	2,670	8,690
Probabilidade observada	0,747	0,263	0,013

Não encontramos significância no que respeita à idade e sexo dos respondentes, mas encontramos em relação ao nível de instrução dos pais.

Apresentamos de seguida o respectivo quadro e as conclusões a que chegamos:

#### Quadro LI

Variações de opinião da posição de pais informados  
segundo o seu nível de instrução

Nível de instrução	Básico	Pós-básico	Total
Pais informados			
Mais informados	9 37,5%	10 90,9%	19 54,3%
Mais ou menos informados	14 58,3%	1 9,1%	15 42,9%
Menos informados	1 4,2%	-	1 2,9%
Total	24 100%	11 100%	35 100%

A maioria dos pais (90,9%) que se assumem como mais informados são os que possuem maior nível de instrução. Os de menor nível de instrução assumem-se numa posição intermédia de mais ou menos informados. Verificamos assim que os pais que possuem um nível de instrução mais alto são os que se consideram mais informados do que se passa na escola dos filhos, talvez porque tenham mais facilidade em entender o que se passa na escola e possam estar mais atentos ao que se passa com o seu filho. Os pais com menor nível de instrução poderão ter mais dificuldade em compreender os conteúdos do que se passa na escola dos filhos ou procurem menos a educadora para tentar saber algo mais sobre o desenvolvimento dos filhos.

#### 11. 1. 2. Variações da posição de pais colaboradores segundo o seu perfil

##### Quadro LII

Variações de opinião da posição de pais colaboradores  
segundo as suas características

<b>Pais colaboradores</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	4,383	1,517	5,796
Probabilidade observada	0,112	0,468	0,055

Apenas encontramos alguma significância no que diz respeito ao nível de instrução. O quadro que se segue mostra-nos as conclusões a que chegamos:

##### Quadro LIII

Variações de opinião da posição de pais colaboradores,  
segundo o seu nível de instrução

<b>Nível de instrução</b>	<b>Básico</b>	<b>Pós-básico</b>	<b>Total</b>
<b>Pais colaboradores</b>			
Mais colaboradores	1 4,3%	1 9,1%	2 5,9%
Mais ou menos colaboradores	4 17,4%	6 54,5%	10 29,4%
Menos colaboradores	18 78,3%	4 36,4%	22 64,7%
Total	23 100%	11 100%	34 100%

Os pais de menor nível de instrução assumem-se como menos colaboradores; os de maior nível de instrução assumem-se numa posição intermédia de mais ou menos colaboradores. Talvez os pais com menor nível de instrução tenham mais dificuldade em colaborar, ou não saibam bem como o fazer. Os pais de maior nível de instrução parecem ter menos dificuldade em assumir uma posição de colaboração com a escola. Se atendermos a que os pais como colaboradores possam participar em órgãos representativos na escola, é bem natural que os pais com maior nível de instrução possam assumir mais vezes esse papel.

### 11.1. 3. Variações da posição de pais parceiros, segundo o perfil dos respondentes

#### Quadro LIV

Variações de opinião da posição de pais parceiros  
segundo as características dos inquiridos

<b>Pais Parceiros</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	0,761	3,250	5,391
Probabilidade observada	0,684	0,197	0,067

Como podemos verificar pelo quadro apresentado, a idade, o sexo e o nível de instrução dos nossos inquiridos não faz variar a sua opinião relativamente a este indicador.

### 11.1.4. Variações da posição de pais convidados, segundo o perfil dos respondentes

#### Quadro LV

Variações de opinião da posição de pais convidados  
segundo as características dos respondentes

<b>Pais convidados</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	2,978	0,700	4,252
Probabilidade observada	0,226	0,705	0,119

Relativamente à posição de pais convidados não encontramos variações de opinião significativas, o que nos leva a concluir que as características dos nossos inquiridos, nomeadamente a idade, o sexo e o nível académico não influencia as suas opiniões face a este indicador.

#### 11.1. 5. Variações da posição de pais ausentes segundo o perfil dos respondentes

##### **Quadro LVI**

Variações de opinião da posição de pais ausentes,  
segundo as características dos inquiridos

<b>Pais ausentes</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	2,626	0,537	2,246
Probabilidade observada	0,269	0,764	0,325

Também não encontramos variações significativas, pelo que as características dos respondentes não influenciam as suas opiniões relativamente à posição de pais ausentes.

## **12. Opinião dos educadores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos**

Pretendemos verificar qual a opinião dos educadores face ao envolvimento dos pais de crianças com NEE na vida escolar dos filhos.

Helena Águeda Marujo e outros (2002, p. 148) abordam a questão das relações entre a escola e a família dizendo que, se bem que a maior parte quer envolver-se na vida escolar dos filhos, muitos pais não sabem como fazê-lo, têm pouco tempo disponível ou estão perante uma escola que não estimula o envolvimento.

### Quadro LVII

Opinião dos educadores sobre o envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos

<b>No que respeita ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos:</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente ou nunca</b>	<b>Total</b>
Os pais envolvem-se nas actividades da escola	6 16,2%	22 59,5%	9 24,3%	37 100%
Os pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola	12 32,4%	23 62,2%	2 5,4%	37 100%
Os pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo	10 27%	19 51,4%	8 21,6%	37 100%

Os educadores assumem com maior frequência que os pais acompanham o desenvolvimento dos filhos mas não se envolvem nas actividades da escola.

É de salientar, porém, que as maiores percentagens apresentadas no quadro em referência relativamente a cada uma das hipóteses de resposta se situam na faixa intermédia de “algumas vezes”, o que nos leva a supor que os educadores vêem os pais numa posição um pouco indecisa relativamente ao seu envolvimento na vida escolar dos filhos.

Apresentamos de seguida a respectiva grelha de leitura:

### Quadro LVIII

Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, na perspectiva das educadoras

<b>Envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos</b>	<b>Afirmações</b>
Pais muito envolvidos	1
Pais interessados	2
Pais retraídos	3

Procedemos a uma verificação por médias sobre o opinião dos educadores face ao envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos tendo obtido os seguintes resultados:

1º Pais interessados (1,73)

2º Pais retraídos (1,95)

3º Pais muito envolvidos (2,08)

Os educadores assumem com maior frequência que os pais são interessados, acompanham o desenvolvimento dos filhos mas não se envolvem nas actividades da escola. Assumem ainda que os pais são algumas vezes retraídos, pois gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo. Assumem com menor frequência os pais serem muito envolvidos

### **12.1. Variações de opinião do envolvimento dos pais, segundo o perfil dos educadores**

Quisemos saber se havia variações de opinião dos educadores segundo a sua idade e o nível de instrução.

#### **12.1. 1. Variações de opinião dos educadores face aos pais muito envolvidos**

#### **Quadro LIX**

Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem muito envolvidos

<b>Pais muito envolvidos</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	2,365	0,166
Probabilidade observada	0,307	0,920



Não encontramos variações de opinião significativas, o que nos leva a dizer que a idade dos educadores e o seu nível académico não influenciam a sua opinião quanto a este indicador.

## 12.1. 2. Variações de opinião dos educadores face aos pais interessados

### Quadro LX

Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem interessados

<b>Pais interessados</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	1,309	2,412
Probabilidade observada	0,520	0,299

Também não encontramos variações significativas, logo a opinião dos educadores quanto a este indicador não depende das respectivas idades nem do seu nível de instrução.

## 12. 1 .3. Variações de opinião dos educadores face aos pais retraídos

### Quadro LXI

Variações de opinião dos educadores sobre os pais serem retraídos

<b>Pais retraídos</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	0,028	0,652
Probabilidade observada	0,986	0,722

Como podemos verificar não encontramos variações de opinião com significância. As idades dos educadores e o seu nível de instrução também não fazem variar as suas opiniões quanto a este indicador.

### **13. Influência da classe social no envolvimento dos pais, na perspectiva das educadoras**

#### **Quadro LXII**

Opinião dos educadores sobre a classe social dos pais  
influenciar o seu envolvimento

<b>Acredita que a classe social dos pais influencia o seu envolvimento?</b>	<b>Frequência</b>	<b>%</b>
Sim	11	29,7%
Não	7	18,9%
Às vezes	19	51,4%
Total	37	100%

Os educadores assumem em maior percentagem acreditar que a classe social dos pais pode influenciar o seu envolvimento.

Questionando os educadores sobre de que forma, obtivemos as seguintes respostas:

- Os pais com alguma cultura entendem melhor o que se pretende
- Os pais de classe inferior têm dificuldade em compreender a mensagem
- Os pais de classe inferior sentem-se mais inibidos face à presença do professor
- Quando os pais se sentem à vontade não se inibem de comparecer na escola, muitas vezes não tem a ver com a classe social.
- Determinados pais ainda sentem timidez ao terem que se envolver na escola
- Os pais têm mais conhecimentos, o que faz com que muitas vezes exijam mais
- Os pais com mais cultura interessam-se mais pelo desenvolvimento do filho

- Depende do interesse dos pais
- Quando os pais têm mais conhecimentos envolvem-se mais na vida escolar e compreendem melhor
- Alguns pais estão muito ocupados com a vida profissional e têm pouco tempo para virem à escola
- É variável, depende da criança e dos pais
- Pais com mais instrução têm tendência a estimular mais os filhos
- Os pais de classe superior e média entendem melhor o que se pretende
- Pais com mais cultura lutam mais para resolver os problemas do seu filho
- Os pais com menos instrução não sabem como ajudar
- Os pais de nível social mais baixo ficam na expectativa de ser o professor a convocá-los em vez de se envolverem voluntariamente
- As expectativas de pais mais formados e informados tem influência na vida escolar dos filhos, fazendo com que percebam o quanto é importante o seu envolvimento
- Não é regra geral a classe social influenciar o envolvimento dos pais

### 13.1. Variações de opinião da influência da classe social no envolvimento dos pais, na perspectiva das educadoras

#### Quadro LXIII

Variações de opinião dos educadores sobre a influência da classe social no envolvimento dos pais

<b>Influência da classe social no envolvimento dos pais</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	3,063	3,096
Probabilidade observada	0,216	0,213

Não encontramos variações de opinião das educadoras no que respeita à influência da classe social no envolvimento dos pais. Com isto pretende-se dizer que a opinião dos educadores quanto a este indicador não está dependente das suas habilitações académicas nem do factor idade.

#### **14. Opinião dos educadores face à relação classe social/colaboração dos pais**

Don Davies (1997, p.85) aponta-nos uma investigação feita por Annete Lareau (1989) sobre a relação família/escola numa comunidade operária e num meio de «classe média superior» tendo constataado que a participação dos pais de classe operária era substancialmente menos rica e menos intensa.

Quisemos verificar qual a opinião dos educadores relativamente à influência que a classe social dos pais possa ter na sua colaboração com o jardim-de-infância.

#### **Quadro LXIV**

Opinião dos educadores face à relação classe social/colaboração dos pais

<b>Opinião dos educadores em relação a cada uma das afirmações</b>	<b>Sim</b>	<b>às vezes</b>	<b>Não</b>	<b>Total</b>
São os pais de classe social superior os que mais colaboram com a escola	2 5,4%	21 56,8%	14 37,8%	37 100%
Os pais de classe média colaboram mais que todos os outros	11 29,7%	22 59,5%	4 10,8%	37 100%
Os pais de nível social mais baixo são os que colaboram melhor	7 18,9%	18 48,6%	12 32,4%	37 100%

Os educadores assumem com maior frequência que os pais de classe média colaboram mais que todos os outros.

Salientamos, porém, que a maior percentagem de respostas em cada uma das afirmações se situa no nível intermédio de “às vezes”, o que nos leva a concluir que, embora com percentagens variadas, todas as classes sociais colaboram com a escola dos seus filhos.

Procedemos a uma verificação por médias tentando colocar por ordem as opiniões dos educadores face a estes indicadores, tendo obtido os seguintes resultados:

Os educadores assumem com maior frequência que os pais de classe média colaboram mais que todos os outros (1,81).

Assumem em segundo plano que os pais de nível social mais baixo possam ser os que colaboram melhor (2,14)

Assumem com menos frequência que os pais de classe social superior sejam os que mais colaboram com a escola (2,32).

Concluímos, assim, que os educadores assumem maioritariamente que os pais de classe média colaboram mais que todos os outros.

Questionamos as educadoras sobre o porquê da resposta dada e obtivemos as seguintes respostas:

- Os pais de classe média colaboram mais porque aceitam melhor a opinião e as sugestões das outras pessoas
- Os pais de nível mais baixo têm mais dificuldade em entender a linguagem, no entanto aceitam melhor o que o professor diz sobre o seu filho
- A classe social, às vezes, interfere, outras vezes não; se a escola está aberta às opiniões e é acessível, os pais aparecem e dão opiniões, caso contrário deixam correr e esperam para ver

- A própria escola muitas vezes cativa os pais a participarem mais ou menos
- Quando os pais são de classe social mais baixa, são acessíveis tratando os educadores com carinho e aceitando melhor as suas opiniões
- Os pais de classe social superior às vezes colaboram mais porque são mais interessados e informados
- Depende dos pais e não da classe social haver mais ou menos colaboração
- Os pais de nível médio/baixo são mais fáceis de colaborar porque aceitam melhor o que o educador propõe, acham que o educador é que sabe
- Os de nível social mais baixo aceitam melhor as propostas do educador e esperam que estes os possam ajudar de alguma forma
- Os de classe média são mais fáceis de dialogar, tornam-se mais acessíveis e talvez o mesmo aconteça (inconscientemente) da parte do educador
- Os pais de nível mais baixo, não têm tantos conhecimentos e aceitam mais facilmente a opinião dos profissionais
- Os de classe média são mais interessados e disponibilizam mais tempo para os filhos
- Os pais colaboram na escola mediante a solicitação dos educadores e o nível de interesse que dispensam à escola
- Os de classe superior são os que têm mais interesse
- Os pais de classe superior não dão tanto valor ao trabalho dos educadores, pois acham que sabem mais do que eles o que é melhor para o seu filho
- Todos os pais colaboram se os educadores os solicitarem, deixarem colaborar e lhes derem espaço e oportunidade
- Existem vários factores, nomeadamente o factor disponibilidade, que às vezes faz com que alguns pais colaborem menos

- O interesse e a afectividade dos pais para com os filhos não depende da classe social

Em forma de síntese poderemos dizer que, de uma forma geral, os educadores acreditam que a classe social dos pais pode influenciar a sua colaboração, no entanto encontramos opiniões variadas sobre a forma como se pode dar essa influência. A maior parte dos educadores acredita que os pais das classes sociais baixa e média são os mais acessíveis de trabalhar pois aceitam melhor o que os educadores lhes dizem, são mais interessados, têm mais disponibilidade, aceitam melhor as opiniões e sugestões dos profissionais. Outros educadores, porém, acreditam que cabe à escola levar os pais a serem mais colaboradores; se os educadores solicitarem e criarem oportunidades, os pais serão certamente mais colaboradores.

#### **14. 1. Variações de opinião sobre a relação classe social/colaboração dos pais**

Quisemos verificar se havia variações de opinião dos educadores face à relação classe social/colaboração dos pais segundo as características dos nossos respondente, pelo que, através do teste do Qui-quadrado, procedendo aos cruzamentos das variáveis dependentes com as independentes que caracterizam o perfil dos nossos respondentes.

##### **14. 1. 1. Variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe superior serem mais colaboradores**

#### **Quadro LXV**

Variações de opinião sobre os pais de classe social superior serem mais colaboradores segundo o perfil dos educadores

<b>Pais de classe superior são mais colaboradores</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	0,457	0,039
Probabilidade observada	0,796	0,981

Não encontramos variações de opinião dos educadores nem com a idade nem como nível de instrução. Podemos então referir que as opiniões dos educadores quanto a este indicador também não são influenciadas pelos factores idade e nível académico dos educadores.

#### **14. 1. 2. Variações de opinião dos educadores sobre os pais de classe média colaborarem mais**

##### **Quadro LXVI**

Variações de opinião sobre os pais de classe médias colaborarem mais segundo o perfil dos educadores

<b>Pais de classe média Colaboram mais</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	1,345	1,905
Probabilidade observada	0,510	0,386

Não encontramos variações de opinião significativas neste quadro o que nos permite reflectir sobre o facto de as características dos educadores não fazerem variar as suas opiniões face a este indicador.

#### **14.1.3. Variações de opinião dos educadores sobre os pais de nível social mais baixo colaborarem melhor**

##### **Quadro LXVII**

Variações de opinião sobre os pais de nível social mais baixo colaborarem melhor segundo o perfil dos educadores

<b>Pais de nível social mais Baixo colaboram melhor</b>	<b>Idade</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2
$X^2$ (observado)	0,693	5,213
Probabilidade observada	0,707	0,074



Também não encontramos variações de opiniões dos educadores relativamente a este indicador, por isso podemos dizer que as diferenças de idade e o nível de instrução dos educadores não influenciou a sua opinião.

## 15. A relação educadores / pais de crianças com NEE

Do ponto de vista legal temos legislação que reconhece e facilita o envolvimento parental e a sua colaboração com a escola e os seus profissionais.

O Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto aponta-nos alguns dos direitos dos pais face ao seu papel na educação dos seus filhos com necessidades educativas especiais.

Ana Maria Serrano e Miranda Correia (2002, p.75) apontam-nos alguns desses direitos nos quais nos baseamos para elaborar esta questão, a qual nos vai permitir saber que relação existe entre os educadores e os pais e verificar, do ponto de vista dos pais, se os educadores têm em conta os seus direitos enquanto pais.

### Quadro LXVIII

Opinião dos pais face à sua relação com a educadora do filho

<b>No que respeita à sua relação com a educadora do seu filho dirá que:</b>	<b>Muitas Vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Raramente ou nunca</b>	<b>Total</b>
A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	18 51,4%	17 48,6%	-	35 100%
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho	17 48,6%	17 48,6%	1 2,9%	35 100%
Aceita a sua colaboração na elaboração do Programa e plano educativo do seu filho	11 33,3%	14 42,4%	8 24,2%	33 100%
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	12 36,4%	18 54,5%	3 9,1%	33 100%
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	15 45,5%	15 45,5%	3 9,1%	33 100%

Os pais assumem com maior frequência que:

- A educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho
- Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação do seu filho
- Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais

### **15.1. Variações de opinião da relação educadora / Pais de crianças com NEE**

Quisemos verificar se havia variações de opinião face à relação da educadora com os pais no que respeita a cada uma das afirmações acima mencionadas.

#### **15. 1.1. Variações de opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais**

#### **Quadro LXIX**

Variações de opinião face à educadora ser capaz de ouvir os pais

<b>Educadora ouve os pais</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	1	1	1
X <sup>2</sup> (observado)	2,913	1,392	5,931
Probabilidade observada	0,088	0,238	0,015

Apenas encontramos variações de opinião dos pais relativamente ao nível de instrução.

Apresentamos de seguida o respectivo quadro e as conclusões a que chegamos:

**Quadro LXX**

Nível de instrução	Básico	Pós-básico	Total
<b>Educadora ouve os pais</b>			
Maior frequência	9 37,5%	9 81,8%	18 51,4%
Menor frequência	15 62,5%	2 18,2%	17 48,6%
Total	24 100%	11 100%	35 100%

São os pais com maior nível de instrução quem assume, maioritariamente, ser mais frequente a educadora dos seus filhos ouvir os pais. Os pais com menor nível de instrução assumem em maior percentagem ser menos frequente a educadora ouvi-los.

Tentando reflectir sobre estes dados, somos levados a supor que, se os pais com maior nível de instrução são os que assumem com maior frequência que a educadora dos seus filhos é capaz de os ouvir, poderá ser porque estes pais procurem mais a educadora para falar do seu filho e tentem estar mais ao corrente do trabalho a realizar com o filho; supomos, à partida, que os pais de nível académico superior sejam mais informados e tenham outros conhecimentos que os levem a procurar saber cada vez mais e tentar obter respostas para resolver, da melhor forma os seus problemas, mantendo, de certa forma uma maior relação com a educadora dos seus filhos.

#### **15. 1. 2. Variações de opinião face à educadora ter em conta as opiniões dos pais**

**Quadro LXXI**

Variações de opinião dos pais sobre a educadora ter em conta as suas opiniões segundo o perfil dos inquiridos

<b>Educadora tem em conta a opinião dos pais</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	2,884	1,742	3,884
Probabilidade observada	0,143	0,419	0,143

Não encontramos variações significativas nos cruzamentos efectuados o que nos permite dizer que as características dos pais não fazem variar a sua opinião relativamente a este indicador.

### 15. 1. 3. Variações de opinião face à educadora aceitar a colaboração dos pais na elaboração do programa educativo

#### Quadro LXXII

Variações de opinião dos pais sobre a educadora aceitar a sua colaboração na elaboração do PEI

<b>Aceita a colaboração dos pais na elaboração do PEI</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	1,120	1,124	4,868
Probabilidade observada	0,571	0,570	0,088

Não encontramos variações significativas de opinião dos pais segundo as suas características o que nos permite concluir que o seu nível académico, o sexo e a idade dos pais não influencia a sua opinião relativamente a este indicador.

### 15. 1. 4. Variações sobre a educadora considerar as opiniões dos pais face à avaliação do programa

#### Quadro LXXIII

Variações de opinião face à educadora considerar as opiniões dos pais na avaliação do PEI segundo o perfil dos pais

<b>Considera as opiniões dos pais na avaliação do PEI</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	3,250	4,379	4,065
Probabilidade observada	0,197	0,112	0,131

Não encontramos significância relativamente aos cruzamentos efectuados, logo as características dos pais não faz variar as suas opiniões no que se refere a este indicador.

#### 15. 1. 5. Variações de opinião face ao respeito pelas diferenças culturais dos pais

##### **Quadro LXXIV**

Variações de opinião dos pais face ao educador respeitar as suas diferenças culturais segundo o perfil dos inquiridos

<b>Respeita as diferenças culturais dos pais</b>	<b>Idade</b>	<b>sexo</b>	<b>NI</b>
Graus de liberdade	2	2	2
X <sup>2</sup> (observado)	1,172	2,285	2,750
Probabilidade observada	0,918	0,319	0,253

Não encontramos variações significativas; verificamos assim, que a idade, o sexo e o nível de instrução dos pais não influencia as suas opiniões face a este indicador.

#### 16. Importância atribuída pelos educadores à colaboração com os pais

Pretendemos verificar qual a importância atribuída pelos educadores a cada uma das propostas apresentadas, as quais apontam algumas situações que podem facilitar a colaboração entre os educadores e os pais.

### Quadro LXXV

Opinião dos educadores sobre a importância que atribuem à colaboração dos pais

<b>Que importância atribui a cada uma das seguintes afirmações:</b>	<b>Muito Importante</b>	<b>importante</b>	<b>Pouco importante</b>	<b>Total</b>
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança	31 83,8%	6 16,2%	-	37 100%
Os pais devem participar nas actividades escolares	17 45,9%	20 54,1%	-	37 100%
Os pais devem participar nas actividades extra-escolares	19 51,4%	17 45,9%	1 2,7%	37 100%
Os educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança	34 91,9%	3 8,1%	-	37 100%
Os educadores devem ouvir os Pais e recolher informações sobre as necessidades da família	29 78,4%	8 21,6%	-	37 100%
É necessário respeitar a família deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho	27 75%	9 25%	-	36 100%

Como o quadro anterior permite verificar, os educadores assumem como sendo mais importante:

- Ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança
- Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança
- Ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades dos pais

Assumem como sendo menos importante:

- Os pais participarem nas actividades extra-escolares

Não encontramos resultados significativos de opinião dos educadores face a cada uma das variáveis desta questão em relação às características dos respondentes, pelo que concluímos que os factores idade e nível académico das educadores não faz variar as suas opiniões face a estes indicadores.

Procedemos a uma verificação por médias dos itens propostos, pelo que passamos a apresentar os resultados obtidos, do mais importante até ao menos importante, salientando que o valor mais baixo (valor 1) corresponde ao mais importante e o valor mais alto (valor 3) corresponde ao menos importante:

- 1º Os educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança (1,08)
- 2º Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança (1,16)
- 3º Os educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família (1,22)
- 4º É necessário respeitar a família deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho (1,25)
- 5º Os pais devem participar nas actividades extra-escolares (1,51)
- 6º Os pais devem participar nas actividades escolares (1,54)

Como podemos verificar todos os indicadores apresentados foram considerados importantes pelos educadores pois situam-se entre o valor 1 (muito importante) e o valor 2 (importante).

## 17. Participação dos pais no plano e programa educativo

Liliana Sousa (1998, p.131) citando Herbert e Wolfendale, diz-nos que o tipo de intervenção a adoptar deve partir de uma avaliação das necessidades da família, o que, desta forma, faz variar os objectivos. Pretendemos saber se os programas de intervenção são elaborados em conjunto com a família, tendo em conta os seus objectivos, as suas necessidades ou se os educadores observam a criança, elaboram o programa para depois o apresentar à família já pronto, dando-lhes conhecimento do mesmo.

### Quadro LXXVI

Opinião dos educadores face à participação dos pais no plano e programa educativo dos seus filhos

<b>Quando elabora o plano e o programa educativo da criança com NEE:</b>	<b>A maioria Das vezes</b>	<b>Algumas Vezes</b>	<b>Raramente Ou nunca</b>	<b>Total</b>
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação	22 62,9%	7 20%	6 17,1%	35 100%
Observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais	17 48,6%	15 42,9%	3 8,6%	35 100%
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer	14 41,2%	11 32,4%	9 26,5%	34 100%
Elabora o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objectivos prioritários	16 47,1%	16 47,1%	2 5,9%	34 100%

Ao elaborar o plano e o programa educativo da criança com NEE, os educadores assumem em maior percentagem que, a maioria das vezes, reúnem logo com os pais tentando recolher o máximo de informação; no entanto, uma percentagem ainda razoável (48,6%) observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais; 47,1% assumem ainda que elaboram o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objectivos prioritários.



Assumem com menos frequência elaborar o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer.

Salientamos que não encontramos qualquer resultado significativo em relação a cada uma destas variáveis segundo o perfil dos educadores nomeadamente o sexo e a idade.

Fazendo uma verificação por médias notamos uma pequena diferença entre o segundo e o quarto item desta questão, devido a haver uma grande concentração de respostas em “algumas vezes”. Passamos a apresentar os resultados obtidos tendo em consideração que o valor mais baixo corresponde a “maioria das vezes” e o valor mais alto corresponde a “raramente”.

As educadoras assumem que ao elaborar o plano e o programa educativo da criança com NEE tendem a seguir os seguintes passos:

1º Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação (1,54)

2º Elabora o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objectivos prioritários (1,59)

3º Observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais (1,60)

4º Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer (1,85)

Salientamos que todos os indicadores foram considerados pelos educadores como sendo frequentes uma vez que encontramos as respostas concentradas entre o valor 1 (a maioria das vezes) e o valor 2 (algumas vezes), o que nos permite concluir que todos estes comportamentos são tidos em conta pelos educadores, embora uns mais do que outros.

## SÍNTESE

Perante os resultados obtidos na análise de dados dos inquéritos distribuídos, podemos verificar que alguns são bastante significativos. Em forma de síntese podemos dizer que a média de idades dos nossos respondentes (pais) se situa em 32,69, o mais novo tem 26 anos e o mais velho 43 anos, sendo uma grande maioria pertencente ao sexo feminino (63,9%). A média de idades da amostra de educadores de infância é de 36,73, o mais novo tem 23 anos e o mais velho 52 anos, sendo 100% do sexo feminino.

A maior parte dos pais possui o 9º ano de escolaridade (30,6%), logo seguido de um grupo de pais que possui o 6º ano (25%).

A nossa amostra é composta maioritariamente por educadores do ensino regular sendo apenas 43,2% do apoio educativo. A maior parte dos educadores possui licenciatura, no entanto, verificamos que a maioria (89,2%) não possui especialização em educação especial, apenas 10,8% possui esta especialização, o que nos leva a concluir que a maior parte dos educadores de apoio educativo não possui especialização na área de educação especial.

Tentando verificar se os pais se dirigem à escola dos filhos apenas quando solicitados ou por iniciativa própria, concluímos que os pais assumem de uma forma mais acentuada ir ao Jardim por iniciativa própria; assumem com maior frequência ir ao jardim quando pretendem falar com a educadora a respeito dos filhos ou quando são solicitados pela educadora para reuniões.

Relativamente à importância atribuída pelos pais ao Jardim-de-infância, verificamos que a maioria entende que este ajuda na socialização dos seus filhos e torna-os mais autónomos (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha).

Os educadores acreditam que os pais colocam os seus filhos no jardim-de-infância na maioria das vezes por quererem que eles tenham a oportunidade de aprender como as

outras crianças, desejarem que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho e ver o seu filho integrado e a conviver com as outras crianças. Verificamos que os educadores mais velhos assumem maioritariamente que os pais de crianças com NEE colocam os filhos no Jardim-de-infância porque sentem que este pode ajudar os seus filhos a serem mais autónomos. Solicitando aos educadores que apontassem outras razões que pudessem levar os pais a colocar os seus filhos no jardim tivemos respostas muito variadas: aliviar-se um pouco das suas preocupações, não se culpar mais tarde de não ter dado o melhor, querer ver o seu filho na escola “normal”, partilhar com técnicos o problema do filho, não ter quem fique com ele, poder vê-lo crescer como as outras crianças e ter esperança que o filho possa desenvolver-se da forma o mais normal possível.

Relativamente aos contactos que os pais têm com o jardim-de-infância, os educadores assumem ser mais frequente os pais tomarem a iniciativa de procurar a educadora para conversarem sobre o filho, sendo assim, prevalecem os contactos informais.

Verificamos que é a mãe quem, normalmente contacta mais com a educadora, o que permite criar uma relação de maior confiança e colaboração.

Baseando-nos em Barroso (1995, p.25) que nos fala da participação a dois níveis, individual e colectivo, verificamos que os pais assumem os dois níveis de participação de forma semelhante, havendo, no entanto, uma ligeira inclinação para uma participação maior a nível individual. Salientamos, porém, que a idade dos pais faz variar a sua participação a nível colectivo: os pais com menos de 35 anos têm menor participação a nível colectivo, enquanto que os pais mais velhos (mais de 35 anos) assumem ter maior participação que os mais novos.

Servindo-nos da tipologia de Lima (1992, pp.182,183) sobre a questão do envolvimento, encontramos três tipos de participação: a activa, a reservada e a passiva.

Verificamos que os nossos pais participam de uma forma maioritariamente reservada (50%), mas também assumem em grande número ter uma participação activa (47,2%).

Os pais podem assumir várias posições face ao jardim-de-infância dos filhos: serem informados, meros convidados, assumir-se como colaboradores, parceiros ou simplesmente estarem ausentes da escola. No estudo que efectuamos verificamos que os pais se assumem de uma forma relativamente forte na posição de pais informados; no entanto, verificamos que o nível de instrução dos pais faz variar as suas opiniões: são os pais com maior nível de instrução quem se assume mais na posição de pais informados, os de menor nível de instrução são os que se situam numa faixa intermédia de mais ou menos informados. Desta forma, os pais com maior nível académico (acima do 9<sup>a</sup> ano), são os que se consideram mais informados do que se passa na escola dos filhos. Relativamente à sua posição como pais colaboradores também verificamos que o nível de instrução dos pais faz variar a sua opinião: os pais com menor nível de instrução são menos colaboradores que os de maior nível académico.

Os educadores acreditam que os pais de crianças com NEE são interessados e acompanham o desenvolvimento dos filhos mas não se envolvem muito nas actividades da escola. Também acreditam que a classe social dos pais pode influenciar o seu envolvimento. Para os educadores, os pais com alguma cultura são capazes de entender melhor o que se pretende, além disso têm tendência a estimular mais os seus filhos e interessam-se mais pelo seu desenvolvimento; os de classe inferior têm alguma dificuldade em compreender a mensagem, sentem-se mais inibidos face à presença do educador, não sabem como ajudar e ficam na expectativa de ser o professor a convocá-los em vez de se envolverem voluntariamente. Alguns educadores acreditam ainda que não é regra geral a classe social influenciar o envolvimento dos pais, pode ser variável, dependendo da criança e do interesse dos pais.

No que respeita à colaboração entre os educadores e os pais, verifica-se que os educadores acham que os pais de classe média colaboram mais que todos os outros, porque aceitam melhor a opinião e as sugestões de outras pessoas, são mais fáceis de dialogar e tornam-se mais acessíveis. No entanto, os educadores são de opinião que os pais colaboram na escola dos filhos mediante a solicitação dos educadores e o nível de interesse que dispensam à escola. Pensam ainda que todos os pais colaboram se os educadores os solicitarem, deixarem colaborar e lhes derem espaço e oportunidade.

Os pais com maior nível de instrução acham que, na sua relação com a educadora dos filhos, esta é capaz de os ouvir e permitir que possam dar informações acerca do seu filho. Os pais afirmam ainda que a educadora tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a educação dos filhos e respeita as suas diferenças culturais.

No que se refere à importância atribuída pelos educadores à sua colaboração com os pais de crianças com NEE, verificamos que os educadores acham ser mais importante ouvir primeiro os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança, reunir com os pais regularmente, avaliar o desenvolvimento da criança ouvindo os pais e também recolher informações sobre as necessidades dos pais.

Liliana Sousa (1998, p. 131) citando Herbert e Wolfendale, diz-nos que o tipo de intervenção a adoptar deve partir de uma avaliação das necessidades da família, o que, desta forma, faz variar os objectivos. Ao elaborar os programas de intervenção para crianças com NEE, os educadores assumem que, na maioria das vezes, reúnem logo com os pais tentando recolher o máximo de informações, no entanto, uma percentagem ainda razoável (48,6%) observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais, 47,1% assumem ainda que elaboram o programa de intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objectivos prioritários.

## CONCLUSÃO

Perante a pergunta de partida que nos serviu de base para a elaboração deste trabalho “Que colaboração existe entre os pais de crianças com NEE e os profissionais no Jardim-de-infância?” propusemo-nos reflectir e descobrir se os pais colaboram com os educadores de infância dos seus filhos, de que forma colaboram, se participam na elaboração dos programas de intervenção, que importância atribuem os pais ao jardim-de-infância dos filhos, que tipo de relação têm com a educadora, se os educadores também colaboram com os pais, respeitam as suas diferenças culturais, se os ouvem e aceitam as suas opiniões no que se refere aos seus interesses e necessidades.

Começamos, então, por reflectir sobre o conceito de jardim-de-infância fazendo uma breve abordagem histórica sobre a educação de infância em Portugal, o aparecimento dos primeiros jardins-de-infância e os seus objectivos, e ainda o Decreto-Lei nº 319/91, que veio favorecer a integração de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE) nas classes regulares.

Debruçamo-nos ainda sobre a análise de alguma legislação, nomeadamente os Estatutos do Jardim-de-Infância, a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, a Lei de Bases do Sistema Educativo e ainda o Decreto-Lei nº 147/97 e o 115-A/98 os quais abordam a questão da participação da família na vida da escola.

Reflectimos ainda sobre o conceito de colaboração baseando-nos em leituras feitas de variados autores e sobre outros conceitos que dele advêm como sejam a participação, envolvimento e parceria. Sabemos que a colaboração implica cooperação e envolvimento de todos os intervenientes trabalhando em conjunto para atingir objectivos comuns; implica também uma participação activa e estar presente mantendo uma relação de parceria, partilha de ideias e opiniões.

Verificamos, porém, que podem ser muitas as formas de colaboração e que estas nem sempre correspondem ao que seria desejável: podemos encontrar aqueles que se envolvem de uma forma activa, colaborando na preparação de projectos, os que são leais, os que, por outro lado, ficam passivos esperando para ver com receio de avançar e os que estão em constantes desacordos e por vezes geram conflitos.

Depois de procedermos à recolha dos inquéritos, os quais foram distribuídos uns aos pais de crianças com NEE e outros aos respectivos educadores dessas crianças, verificamos que os resultados obtidos nos permitiram chegar a conclusões interessantes e a variações de opiniões significativas dos nossos inquiridos, tendo em conta as suas características.

Os pais de crianças com NEE vão ao jardim-de-infância muitas vezes por iniciativa própria para falar com a educadora e não ficam à espera de serem solicitados para reuniões. De uma forma geral são bastante interessados mas não se envolvem muito nas actividades do jardim. Os pais da nossa amostra participam maioritariamente de uma forma reservada que se caracteriza por uma forma de participação menos voluntária ficando na expectativa, aguardando antes de tomar uma atitude, no entanto encontramos alguns pais que tendem para uma participação na escola dos filhos mais activa. Verificamos que os pais mais novos assumem uma participação mais a nível individual, junto dos educadores dos filhos, enquanto que os mais velhos participam mais de forma colectiva.

Os nossos inquiridos consideram-se pais informados do que se passa no jardim dos filhos e colaboradores, mas são os pais com maior nível académico (acima do 9º ano) quem assume mais estas posições.

A mãe é a pessoa que mais directamente costuma contactar com a educadora, pois é ela que mais vezes leva o filho ao Jardim-de-infância, este tipo de contactos a que chamamos informais parecem ser os mais frequentes.

A imagem que os pais têm do jardim-de-infância também é bastante positiva, pois valorizam os seus objectivos, embora salientem como mais importante o facto de o jardim-de-infância poder ajudar os seus filhos a socializar-se com as outras crianças e a ser mais autónomo podendo eventualmente ajudá-lo a ser capaz de fazer algumas coisas sozinho tendo em conta as suas limitações.

A questão da autonomia também é apontada pelos educadores como sendo uma forte razão para os pais colocarem os seus filhos no jardim-de-infância, mas são os educadores mais velhos quem mais valoriza essa opinião.

A classe social dos pais também pode influenciar o seu envolvimento no jardim e a forma como estimulam os seus filhos. Para os educadores são os pais de classe média os mais fáceis de colaborar porque aceitam melhor as opiniões e sugestões de outras pessoas e são mais fáceis de dialogar.

De uma forma geral a relação dos pais com a educadora dos filhos é boa, pois a educadora é capaz de os ouvir e permitir que falem dos seus filhos dando informações úteis e opiniões variadas, assim como respeitam as suas diferenças culturais e as suas decisões em relação ao seu filho.

Tanto educadores como pais consideram importante a colaboração entre ambos. Na sua relação com os pais os educadores acreditam ser mais importante começar por ouvir os pais e recolher informações acerca das necessidades da criança. Reunir com os pais regularmente para avaliar o desenvolvimento da criança é também um aspecto bastante considerado pelos educadores, além de ser também importante verificar as



necessidades da família a fim de poder ser esclarecida nos seus direitos e ajudar na resolução de possíveis problemas.

Uma boa colaboração entre a escola e a família permite ajudar a criança a desenvolver-se de uma forma harmoniosa tentando ultrapassar, na medida do possível as dificuldades que vão surgindo no dia a dia. Mas se queremos ajudar a criança com NEE a ultrapassar dificuldades temos de lhes criar um plano individual e um programa adaptado ao seu problema. Os pais são as pessoas mais chegadas e como tal podem e devem contribuir para a elaboração desses programas de intervenção, pois, melhor que ninguém conhecem o seu filho e podem ajudar a descobrir o que é mais importante para a criança, não esquecendo, é claro que a família muitas vezes também precisa de apoio.

Ao elaborar os programas de intervenção a maioria das educadoras começam por reunir com os pais para recolher informações sobre as necessidades da criança e da família; outras educadoras, porém começam por observar a criança e só depois é que falam com os pais. Quanto à elaboração dos programas de intervenção uma grande parte elabora os programas com os pais esperando que assim estes possam colaborar mais com eles e ajudar a definir objectivos.

Quaisquer que sejam as formas de envolvimento e colaboração entre o jardim-de-infância e os pais de crianças com NEE serão certamente úteis e de grande ajuda para que o desenvolvimento harmonioso destas crianças e a sua integração na sociedade da qual fazem parte possa ser uma realidade.

Ramiro Marques (1988, p. 43) refere Anne Henderson que nos diz que “*uma vez que as escolas são diferentes não existe um só modelo para o envolvimento dos pais...; mas todas as escolas que trabalham bem com os pais partilham um conjunto de princípios básicos*”. Acreditamos que estes princípios são os da partilha, confiança,

parceria, cooperação, participação e envolvimento, ou seja uma relação de colaboração de todos os intervenientes no processo de desenvolvimento da criança com NEE.

Mas, para que a colaboração funcione é necessário que a família e a escola trabalhem em conjunto para o mesmo objectivo. A colaboração implica envolvimento de todas as partes intervenientes, estabelecendo uma relação de confiança e parceria.

Segundo Friend e Bursuck (1996) a colaboração deve ser voluntária e baseada numa relação de igualdade, requer confiança e respeito mútuos, partilha de objectivos comuns, de recursos e de responsabilidades nos resultados finais (referido por Correia e outros, 2002).

Valorizar e estimular os pais à participação e desenvolver estratégias de colaboração envolvendo a escola, os pais, as crianças e a comunidade poderá ser o primeiro passo para que se possam ajudar as crianças com NEE a desenvolver-se e a integrá-las na comunidade onde vivem.

Sentimos que o estudo que efectuamos foi muito enriquecedor, pois permitiu-nos aprofundar e conhecer algo mais sobre a educação de infância em Portugal, desde que surgiram os primeiros jardins até aos nossos dias; além de nos termos debruçado sobre alguma legislação que nos permitiu ficar mais esclarecidos face às políticas educativas relacionadas com a educação de infância em Portugal. Permitiu-nos ainda verificar que existe, actualmente muita legislação que facilita e incentiva os pais à participação na escola dos filhos. Da mesma forma também os pais de crianças com NEE têm direitos, assim como os seus filhos também têm legislação que lhes dá o direito de serem integrados em escolas regulares com programas e currículos adaptados.

Elaboramos ainda uma pesquisa que nos permitiu seleccionar algumas sugestões de colaboração, as quais pensamos ser de grande utilidade e poder, assim facilitar a colaboração entre a escola e os pais.

No final deste trabalho quisemos reflectir um pouco sobre o estudo efectuado, tentando verificar de que forma poderíamos tentar aprofundar um pouco mais o nosso estudo tendo chegado à conclusão de que, posteriormente, caso quisemos desenvolver um novo trabalho que desse continuação a este, seria interessante descobrir qual o grau de satisfação dos pais de crianças com NEE face à sua relação com o jardim-de-infância dos filhos, o que realmente pretendem os pais destas crianças que seja alterado na sua relação com as educadoras e que propostas concretas fariam para melhorar essa relação entre pais/educadores.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, A.N. (2000), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC-UM, Braga.
- ALVES-PINTO, C. (1995), *Sociologia da Escola*, Lisboa, Mc Graw-Hill.
- AZEVEDO, A. e outros (1998), “Relação escola-pais: as nossas práticas”, in *IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga.
- BENAVENTE, A. (1990), *Escola, Professores e Processos de Mudança*, Biblioteca do educador, Livros Horizonte, Lisboa.
- BARROSO, J. (1995), “ Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola”, in *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, Instituto de Inovação Educacional.
- BAJOIT, G. (1988), “Exit, voice, loyalty and apathy: les réactions individuelles au mécontentement ”, *R. Française de Sociologie*. XXIX.
- BAIRRÃO, J. e VASCONCELOS, T. (1997), A Educação Pré-escolar em Portugal: contributos para uma perspectiva histórica, in *Revista Inovação*, n.º 10, Lisboa.
- BAIRRÃO, J. e outros (1998), *Os alunos com Necessidades Educativas Especiais – Subsídios para o sistema de Educação*, Ministério da Educação.
- BORGES, P. (1996), “Educação Pré-Escolar. Um contributo para a reflexão sobre a problemática”, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto Editora, Lda., Porto.
- CARVALHO, I. (1996), “Currículo no Pré-Escolar? Sim, mas com cuidado”, in *Revista Educação, a Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto Editora, Porto.

- CASTELO BRANCO, A. (1996), “A Importância da Educação Pré-Escolar”, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto Editora, Lda., Porto.
- CORREIA, L.M. e SERRANO, A.M. (1998), *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce – Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*, Colec. Educação Especial, Porto Editora, Porto.
- CORREIA, L.M. (1999), *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares*, colecção Educação Especial, Porto Editora.
- CORREIA, M. e SERRANO, A.M. (2002), “Parcerias Pais-Professores na Educação de crianças com NEE”, in *Revista Inclusão, um guia para Educadores e Professores*, Quadrado Azul Editora, Braga.
- CORREIA, L.M. e MARTINS, A.P.L. (2002), “Colaboração e Cooperação”, in revista *Inclusão, um guia para Educadores e Professores*, Ed. Quadrado Azul, Braga.
- DAVIES, D. (1989), *As Escola e as Famílias em Portugal, realidade e perspectivas*, Livros Horizonte, Lisboa.
- DAVIES, D. e outros (1997), *Os Professores e as Famílias: a colaboração possível*, Livros Horizonte, Lisboa.
- DIEZ, J.J. (1989), *Família-Escola, uma relação vital*, Porto Editora, Porto.
- DIOGO, J.M. (1998), “*Parceria Escola-Família: a Caminho de uma Educação participada*”, colecção Escola e Saberes, vol.15, Porto editora, Porto.
- DURUN-BELLAT, M. (1992), “As práticas educativas das famílias”, in *Sociologie de l'école*, Paris, Collin (Tradução).
- EPSTEIN, J. (1998), *Chalkboard: Tips and Resources*, in site da internet: [www.handinhand.org/epstein.html](http://www.handinhand.org/epstein.html)
- FONTÃO, M.P.G. (1998), “Modalidades de Trabalho com Pais na Pré-Escola”, in *Envolvimento Parental em Intervenção Precoce*, Colecção Educação Especial, Porto Editora, Porto.

- FORMOSINHO, J. e outros (1994), Modelos de organização pedagógica da escola básica, in Administração escolar, cad. N.º 1, III módulo, ISET, PORTO.
- FORMOSINHO, J. (1996), “Educação Pré-Escolar na Europa Comunitária”, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto Editora, Lda., Porto.
- FORMOSINHO, J. (1997) “ O contexto organizacional da expansão da Educação Pré-escolar ”, in *Revista Educação*, n.º 10, Lisboa.
- FORMOSINHO, J.O. e LINO, D. (2000), “A perspectiva ecológica para o trabalho de equipa em Educação de Infância”, in *Actas do Congresso Internacional, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC, Universidade do Minho, Braga.
- FORMOSINHO, J. e SARMENTO, T. (2000), “Prolongamento de horários nos Jardins de Infância da rede pública do Ministério da Educação – de serviço à criança a um serviço à família”, in *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC-UM, Braga.
- HOMEM, L.F. (2000), “Das Fragilidades e Ambiguidades da Relação com os Pais na Educação Pré-Escolar”, in *Infância e Educação, Investigação e Práticas*, nº1, Porto Editora, Porto.
- JOÃO PAULO II (1994), *Carta do Papa às Famílias*, Ano Internacional da Família, Editorial A.O., Colecção Documentos Pontifícios, Braga.
- JUPP, J. (1998), *Viver plenamente. Convivendo com as dificuldades de aprendizagem*, Papirus Editora, São Paulo, Brasil.
- KIRK e GALLAGHER (1996), “O importante papel das famílias”, in *Educação da Criança Excepcional*, Ed. Martins Fontes, S.Paulo.
- LIMA, J.A. (2002), “A presença dos pais na escola: aprofundamento democrático ou perversão pedagógica?”, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, Edições ASA, Porto.
- LIMA, L. (1992), *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*, Universidade do Minho, Braga.

- LIMA, L. e SÁ, V. (2002), “A participação dos pais na governação democrática das escolas”, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, Edições ASA, Porto.
- LOPES, M.C. (1997), *A Educação Especial em Portugal*, Edições APPACDM, Distrital de Braga.
- MADEIRA, J. (2000), *Actas do Congresso Internacional Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. I, IEC-UM, Braga.
- MAGALHÃES, J.M. (1994), *Dissertação – Famílias em Risco, Área: Deficiência Mental/Motora*, Instituto Politécnico do Porto.
- MAISTRO, M.A. (2000), “Creches e Famílias – como se relacionam estes dois contextos em que a criança pequena está inserida?”, in *Actas do Congresso Internacional, Os Mundos Sociais e Culturais da Infância*, vol. III, IEC, Universidade do Minho, Braga.
- MARQUES, R. (1988), *A Escola e os Pais – Como colaborar?*, Texto Editora, 25ª edição, Lisboa.
- MARQUES, R. e outros (1993), *Os Professores e as Famílias, a colaboração possível*, Livros Horizonte, Biblioteca do Educador.
- MARQUES, R. (1998), *Professores, Famílias e Projecto Educativo*, colecção Perspectivas Actuais / Educação, Edições ASA, Porto.
- MARUJO, H.A. e outros (2002), *A Família e o sucesso escolar*, 3ª edição, Editorial Presença, Lisboa.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO ( 1995 ) *Dos 3 aos 5 anos - No Jardim-de-infância*, Departamento da Educação Básica - Núcleo de Educação Pré-Escolar, Lisboa.
- MONTANDON, C. ( 1987 ), “Práticas Educativas, Relações com a Escola e Paradigma Familiar”, in C. MONTADON e PH. PERRENOUD, *Entre Enfants et Enseignants, un Dialogue Impossible?*, Berne, Peter Lang.

- MONTANDON, C. ( 1991 ), “O que os pais esperam das relações com a escola e os professores”, in *L' École dans la Vie des Familles*, Genève, S. R. Sociologique.
- MONTANDON (1994), “As relações pais-professores na escola primária: das causas de incompreensões recíprocas”, in *Education et Famille*, Bruxelles.
- MONTANDON (1996), “Os contactos dos pais com os professores”, in *L'ecole dans la vie des Familles*, cap. I.
- MONTESSORI, M. (1971), *A mente da criança*, colecção Psicologia e Pedagogia, Tradução Portuguesa de Pedro da Silveira, Portugália Editora, Lisboa.
- PEREIRA, L.M. (1988), “Evolução Histórica da Educação Especial”, in *O Professor*, n.º 105, p.p. 18-26.
- POURTOIS, JEAN-PIERRE, e outros (1994), “Educação Familiar e Parental”, in *Revista Inovação*, vol. 7, n.º 3, Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, Lisboa.
- PERRENOUD, P.H. (1995), *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*”, Porto Editora, Porto.
- PESTANA, M.H. e GAGEIRO, J.N. (2000), *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*, 2ª Edição: Lisboa.
- PORTUGAL, G. (1998), *Crianças, Famílias e Creches, uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*, Col. Cidine, Porto Editora, Porto.
- REBELO, I. (1996) “Detalhes da minha História de Vida: Um Testemunho”, in *Revista Educação, A Educação Pré-Escolar*, n.º 12, Porto Editora, Lda., Porto.
- RODRIGUES, D. (2000), “O Paradigma da Educação Inclusiva – Reflexões sobre uma agenda possível”, in *Revista Inclusão*, n.º 1, IEC, Universidade do Minho, Braga.
- RODRIGUES, D. (2001), *Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva*, Col. Educação Especial, n.º 7, Porto Editora, Porto.
- SAMPAIO, D. (1996), *Inventem-se novos Pais*, 8ª Edição, Editorial Caminho, Lisboa.



- SANTIAGO, R. (1993), *Representações Sociais da escola nos alunos, pais e professores no espaço rural*, Tese de Doutoramento na Universidade de Aveiro.
- SARMENTO, T. (1992), *As práticas de envolvimento de pais em Jardins de Infância*, Um Estudo de caso, CEFOPE, Universidade do Minho, Braga.
- SARMENTO, T. (1995), *Escola – Pais: uma teia de questões*, IEC–UM (Texto Policopiado).
- SARMENTO, T. e outros (1998), “Relação Escola-Pais: As nossas práticas”, in *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia*, Universidade do Minho, Braga.
- SARMENTO, T. (2002), *Histórias de vida de Educadoras de Infância*, Instituto de Inovação Educacional, Lisboa.
- SARMENTO, T. e MARQUES, J. (2002), *A Escola e os Pais*, colecção Infans, Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga.
- SENOS, J. e DINIZ, T. (1998), *Crianças e Jovens Sobredotados; Intervenção Educativa*, Departamento de Educação Básica, Ministério da Educação, Lisboa.
- SILVA, P. (1994), “Relação Escola-Família em Portugal”, in *Revista Inovação*, vol.7, n.º3.
- SILVA, P. (2002), “Escola-família, tensões e potencialidades de uma relação”, in *Pais e Professores, um desafio à cooperação*, Edições ASA, Porto.
- SIMON, J. (1991), *A integração escolar das crianças deficientes*, Edições ASA / Clube do Professor, Rio Tinto.
- SOUSA, L. (1998), *Crianças (con)fundidas entre a escola e a família, uma perspectiva sistémica para alunos com Necessidades educativas Especiais*, Porto Editora, Porto.

- TEIXEIRA, M. (1995), *O Professor e a Escola*, Perspectivas Organizacionais, Lisboa, Mc Graw-Hill.
- VASCONCELOS, T. (2000)º, “Para um desenvolvimento sustentado da Educação de Infância”, in *Revista Infância e Educação, Investigação e Práticas*, n.º2, GEDEI, Lisboa.
- VICENT, C. (2000), *Including Parents?, Education, Citizenship and parental agency*, Open University Press, Buckingham – Philadelphia.
- VILAS-BOAS, M.A. (2001), *Escola e Família, uma relação produtiva de aprendizagem em sociedades multiculturais*, Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

## LEGISLAÇÃO

Decreto - Lei n.º 542/79 de 31 de Dezembro - Estatuto dos Jardins de Infância

LEI n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo de 14 de Outubro

LEI n.º 5/97 - Lei Quadro da Educação Pré-escolar

Decreto-Lei n.º 147/97 de 11 de Junho – Princípios gerais da lei quadro

Despacho Conjunto n.º 105/97 de 1 de Julho – Apoios educativos

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio – Autonomia e gestão das escolas

Despacho Conjunto n.º 891/99 de 19 de Outubro – Intervenção precoce

## **ANEXOS**

## QUESTIONÁRIO

(aos educadores)

Este questionário destina-se a desenvolver um estudo sobre a colaboração entre os Educadores de Infância e os Pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais no Jardim de Infância.

As informações deste questionário são de carácter anónimo, pelo que pedimos que responda com sinceridade e sem receios.  
Obrigado!

1. Sexo:

Masculino ☐

Feminino ☐

2. Idade:

\_\_\_\_\_ anos

3. Habilitações:

Bacharelato ☐

Licenciatura ☐

Mestrado ☐

Doutoramento ☐

4. É Educador de:

Apoio Educativo ☐

Ensino regular ☐

5. Tem especialização em Educação Especial?

Sim ☐ Não ☐

6. Se é Educador do ensino regular, tem Educador de Apoio na sua sala?

Sim ☐ Não ☐

7. Na sua opinião, o que leva os pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais a colocá-los no Jardim de Infância? *(assinale com X a quadrícula que corresponde à sua opinião relativamente a cada uma das afirmações).*

	A maioria das vezes	Algumas vezes	raramente ou nunca
Terem algum tempo livre para trabalhar ou desenvolver outras actividades.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ver o seu filho integrado e a conviver com outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Querer que o seu filho tenha a oportunidade de aprender como as outras crianças.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Desejar que o seu filho esteja bem enquanto têm de se deslocar para o trabalho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Achar que o J. Infância ajuda o seu filho a tornar-se mais autónomo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outras razões: _____			

8. Dê-nos a sua opinião relativamente às propostas seguintes:

	Muito Frequente	Frequente	Pouco frequentemente
Os Pais tomam a iniciativa de procurarem a Educadora para conversarem sobre o seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Pais preferem falar do seu filho quando a educadora os solicita para reuniões.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. As pessoas mais directamente ligadas à criança que normalmente contactam / conversam com a educadora são:

	Sim	algumas Vezez	Não
O Pai da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A Mãe da criança	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
O Pai e a Mãe juntos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Outro familiar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. No que respeita ao envolvimento dos Pais destas crianças na vida escolar dos filhos, dirá que:

	Muitas vezes	Algumas vezes	raramente ou nunca
Os Pais envolvem-se nas actividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Pais acompanham o desenvolvimento do filho mas não se envolvem nas actividades da escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Pais gostariam de ajudar mas não sabem como fazê-lo.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. Em relação à classe social dos pais, acredita que esta influencia o seu envolvimento na vida escolar dos filhos?

Sim ☐ Não ☐ Às vezes ☐

De que forma: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

12. Qual a sua opinião em relação a cada uma das seguintes afirmações:

	Sim	às vezes	Não
São os pais de classe social superior os que mais colaboram com a escola.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais de classe média colaboram mais que todos os outros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais de nível social mais baixo são os que colaboraram melhor.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Porquê? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

13. Que importância atribui a cada uma das seguintes situações:

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Reunir com os pais regularmente e avaliar em conjunto o desenvolvimento da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais devem participar nas actividades escolares.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os pais devem participar nas actividades extra-escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da criança.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Os Educadores devem ouvir os pais e recolher informações sobre as necessidades da família.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É necessário respeitar a família deixando que esta diga o que pretende e necessita para o seu filho.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

14. Quando elabora o Plano e o programa Educativo da criança com necessidades Educativas especiais:

	A maioria das vezes	Algumas vezes	Raramente ou nunca
Reúne logo com os pais tentando recolher o máximo de informação.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Observa primeiro a criança e só depois é que fala com os pais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elabora o programa que entende ser adequado reunindo depois com os pais para lhes dar conhecimento do que pretende fazer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Elabora o programa de Intervenção com os pais esperando que estes colaborem e ajudem a definir objectivos prioritários.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigado pela sua colaboração!**



# QUESTIONÁRIO

(aos pais)

O presente questionário destina-se a desenvolver um estudo sobre a colaboração entre pais de crianças com Necessidades Educativas Especiais e os Educadores de Infância no Jardim de Infância.

As informações aqui obtidas serão de carácter anónimo, pelo que pedimos a sua colaboração, respondendo com sinceridade e sem receios. Obrigado!

## 1. Sexo

Masculino ☐

Feminino ☐

## 2. Idade

\_\_\_\_\_ anos

## 3. Profissão: \_\_\_\_\_

## 4. Que habilitações tem?

4º ano (antiga 4ª classe) ☐

6º ano (antigo 2º ano) ☐

9º ano (antigo 5º ano) ☐

Secundário (antigo 7º ano) ☐

12º ano ☐

Bacharelato ☐

Curso Superior ☐

## 5. O seu filho tem um Educador de Apoio Educativo?

Sim ☐

Não ☐

**6. Costuma ir à escola do seu filho quando:** (Assinale com X a quadrícula correspondente ao seu caso em cada uma das propostas seguintes)

	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Raramente ou Nunca
É solicitado pela educadora do seu filho para reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pretende falar com a Educadora a respeito do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
É convidado para festas ou outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Quer ser esclarecido em relação ao trabalho que está a ser feito com o seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**7. Qual a importância que tem para si o Jardim de Infância?** (Assinale com X a quadrícula correspondente à importância que atribui a cada uma das propostas seguintes)

	Muito Importante	Importante	Pouco Importante
Apoio à família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local de múltiplas aprendizagens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajuda na socialização da criança (aprende regras, hábitos, arranjar amigos, etc.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Local onde a criança se sente bem	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Torna a criança mais autónoma (ser capaz de fazer algumas coisas sozinha)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**8. Quando se dirige à escola do seu filho vai para:** (assinale com X a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das situações propostas)

	Muitas Veze	Algumas Veze	Raramente ou Nunca
Dialogar com a Educadora da sala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber da evolução na aprendizagem do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ajudar na elaboração de actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Falar com a Directora para fazer alterações que ajudem o problema do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar nas reuniões	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Saber do comportamento do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participar em decisões relacionadas com assuntos escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colaborar nas actividades escolares e/ou extra-escolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**9. Se o convidassem a participar em alguma actividade no Jardim de Infância do seu filho:** (assinale com X a quadrícula que mais corresponde ao seu caso)

- Participava sem receio em qualquer tipo de actividade. ☐
- Tentaria ver primeiro qual o tipo de actividade proposta. ☐
- Participava e colaborava dando ideias, opiniões e ajudando no que fosse necessário. ☐
- Simplesmente não ia, pois não gosta de participar nessas coisas. ☐
- Talvez participasse, mas gostava primeiro de saber o que se pretendia. ☐
- Não ligava muita importância e talvez nem tentasse informar-se sobre o assunto. ☐

**10. Em relação ao Jardim de Infância do seu filho:** (assinale com X a quadrícula que corresponde ao seu caso relativamente a cada uma das situações propostas)

	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Raramente ou Nunca
Sabe o que se passa sobre o trabalho efectuado com o seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Apresenta propostas e/ou sugestões colaborando com os órgãos da escola	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Colabora na preparação de festas ou de outras actividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vai assistir às festas para as quais é convidado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mesmo quando convidado costuma faltar pois não tem muito tempo disponível	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**11. No que respeita à sua relação com a Educadora do seu filho, dirá que:**  
(assinale com X a quadrícula que corresponde ao seu caso em cada uma das situações propostas)

	Muitas Vezez	Algumas Vezez	Raramente ou Nunca
A Educadora é capaz de ouvi-lo e permitir que dê informações acerca do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tem em conta as suas opiniões e decisões sobre a Educação do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aceita a sua colaboração na elaboração do Programa e Plano Educativo do seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Considera as suas opiniões em relação à avaliação dos programas trabalhados com o seu filho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Toma em consideração e respeita as suas diferenças culturais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Obrigado pela sua colaboração!**